



18-11-2013

## **Til Børne- og Ungdomsudvalget**

Sagsnr.

2013-0230536

### **Status på implementering af ressourcecentre og inklusionspædagoger på de almene folkeskoler i København**

Dokumentnr.

2013-0230536-6

Det blev i forbindelse med vedtagelsen af Tidlig indsats- og inklusionspakken i august 2011 besluttet, at der fra skoleåret 2012-13 skulle etableres ressourcecentre og ansættes inklusionspædagoger på samtlige almene folkeskoler i København. Begge tiltag har til formål at styrke den inkluderende skolekultur, hvor alle børn og unge oplever sig som aktive deltagere i fællesskabet og får de bedste vilkår for faglig, personlig og social udvikling. Udvalget traf d. 7. marts 2012 beslutning om den nærmere udmøntning af de to indsatser.

Sagsbehandler

Trine Danø

I skoleåret 2012/13 har skolerne arbejdet med at implementere ressourcecentre og ansætte og forankre inklusionspædagoger. Forvaltningen har gennemført en evaluering af disse to tiltag og de to rapporter er vedlagt som bilag til dette notat.

I det følgende gengives hovedkonklusionerne af de to rapporter hver for sig. Dernæst peges der på de mest centrale pointer og opfølgningsskridt med relevans for det fortsatte arbejde med ressourcecentre og inklusionspædagoger og for det forestående arbejde med implementering af folkeskolereformen.

#### **Implementering af ressourcecentre**

Der er etableret ressourcecentre på alle alment skoler. Overordnet vurderes det i evalueringen, at skolerne er langt i etableringen af ressourcecenteret som organisatorisk enhed.

Når det gælder opfyldelsen af de mål, der er opstillet for ressourcecentre som virkemiddel til bedre inklusion på skolerne, så kan en evaluering på nuværende tidspunkt alene pege på, om skolerne føler sig på rette vej og hvad de især oplever som udfordrende i den forbindelse. Her viser evalueringen:

- At ressourcecentre bidrager til en helhedsorienteret indsats og et tværfagligt samarbejde, hvor der er en øget koordinering og et styrket samarbejde imellem medarbejdere på skolen og eksterne ressourcepersoner.
- At der i forbindelse med etableringen af ressourcecentre er sat fokus på skabelse af en ny vejlederkultur, men at implementeringen af en sådan kultur med fokus på hjælp-til-selvhjælp er en forandring, som vil tage lang tid og både skal prioriteres på skolen og understøttes af forvaltningen.
- At ressourcecentre styrker koordination og samarbejde imellem eksterne ressourcepersoner. Det gælder især i forhold til psykologer og socialrådgivere, mens det i mindre grad gør sig gældende for sundhedsplejerskerne og UU-vejlederne.

#### **Pædagogisk Faglighed**

Gyldenløvesgade 15  
1502 København V

Mobil  
2840 8855

E-mail  
trinda@buf.kk.dk

www.kk.dk

- At ressourcecentrene har bidraget til at styrke en faglig-strategisk retning i mange af skolernes arbejde med inklusion. Samtidig synes der at være en nær sammenhæng imellem ledelsens holdning til inklusionsprojektet, og hvor langt skolerne er kommet med etablering af deres ressourcecentre.
- At den fælles arbejdsform og metode, der er krav om at ressourcecenteret skal arbejde med, har givet en øget bevidsthed om, at det har en stor betydning hvilket perspektiv der anlægges i analysen af konkrete problemer. Fokus flyttes fra, at det er børnene, der har problemerne, til et fokus på børn i fællesskabet og dermed arbejdet med at ændre praksis.

Ressourcecentrene har medvirket til at skabe et øget fokus på inklusion på skolerne. Det gælder især på de skoler, hvor ledelsen har foretaget en meget tydelig prioritering af arbejdet med ressourcecenteret. Der tegner sig fortsat nogle generelle udfordringer, som især handler om inklusion af alle elever i almenundervisningen og et udtalt behov for fortsat kompetenceudvikling blandt lærerne. Forvaltningen vil – i forlængelse af de kompetenceudviklingsaktiviteter, der allerede er gennemført på området, og med inspiration fra de skoler, hvor det går bedst, udarbejde en plan for kompetenceudvikling, som det kommende udvalg vil blive orienteret om.

### **Ansættelse og forankring af inklusionspædagoger**

Erfaringsopsamlingen peger på at ansættelse af inklusionspædagoger som en ny faggruppe på skolerne med opgaver og en organisering af arbejdet, der er anderledes end de øvrige medarbejderes, har været en succes.

Inklusionspædagogerne er selv meget glade for deres arbejde og finder opgaverne både spændende og udfordrende, og skolelederne er generelt også positive i deres vurdering af, hvad inklusionspædagogerne har kunnet bidrage med på skolen. Inklusionspædagogerne udfylder i vidt omfang de intentioner, der kommer til udtryk i den politisk vedtagne fælles funktionsbeskrivelse for inklusionspædagogerne. Når der skal sættes ord på den rolle, de spiller på skolen, er det bl.a. følgende betegnelser der fremføres: relationsudvikler, ro-skaber, inklusionsfacilitator og en tillidsvækkende person, der har tid.

Inklusionspædagogerne løfter mange og meget forskellige opgaver, afhængig af både skolens behov og den enkelte inklusionspædagogs kompetencer og ideer. Følgende opgaver går dog igen:

- Trivsels- og udviklingsforløb med grupper af elever
- Fokuserede forløb med enkelte eller mindre grupper af elever
- Udvidet skole-hjem-samarbejde

- Pædagogisk arbejde med overgange i løbet af skoledagen, samt mellem skole og dags- eller fritidsinstitutioner
- Samtaler med elever
- Vejledning af og/eller sparring med lærere
- Løsning af akut opståede situationer og konflikter

Selvom ansættelsen af inklusionspædagoger på skolerne generelt må betegnes som en succes, så har der også været udfordringer på nogle skoler. Det handler især om modtagelsen af inklusionspædagogerne, hvor man på nogle skoler har forsømt at tage højde for, at der var tale om en helt ny medarbejdergruppe, som skulle løse nye opgaver og i den forbindelse præsenteres ordentligt for de øvrige medarbejdere.

Erfaringerne med ansættelsen af inklusionspædagoger giver anledning til refleksion vedrørende introduktionen af nye medarbejdergrupper på skolerne. Det er bl.a. relevant i forbindelse med implementering af folkeskolereformen, hvor der skal ansættes flere pædagoger på skolerne. Her vil det både være relevant med klare funktionsbeskrivelser og rammer for forventningsafstemning, understøttende kompetenceudvikling og hvordan ledelsen kan understøtte, at samarbejdet imellem lærere og pædagoger samt imellem de forskellige pædagoggrupper kommer godt fra start.

### **Centrale pointer og opfølgningpunkter**

Nedenfor sammenfattes nogle af de centrale erfaringer og opfølgningpunkter, som forvaltningen tager med i det videre arbejde med ressourcecentre, inklusionspædagoger og med at implementere henholdsvis folkeskolereformen, ressourcecentre på specialskolerne og ressourcecenter på institutionsområdet:

- En tydeligt beskrevet opgave samt vedvarende støtte og dialog gør det muligt at implementere store forandringstiltag og opgaver succesfuldt. Men et enkelt år gør det ikke, og der er derfor behov for fortsat fokus og arbejde med nogle af de centrale udfordringer, herunder en fortsat kulturændring på skolerne hen imod en bedre vejlednings- og sparringspraksis.
- Der er behov for, at styrke hjælpen til lærerne med at implementere egentlige forandringer i læringsmiljøet, til gavn for børn i vanskeligheder eller børn, der har behov for ekstra udfordringer. Det især den konkrete hjælp lærerne kan få via ressourcecenteret og ressourcepersonernes indsats, men også hjælp via overordnede udviklingsprojekter og kompetenceudviklingsaktiviteter.
- Ledelsens opbakning til opgaven er central for mulighederne for at gennemføre store tiltag og kulturforandringer, og der

skal derfor i ledelsesstrengen arbejdes indgående med at støtte de skoler, hvor det halter. Det er oplagt, at man i den forbindelse lader sig inspirere af de skoler, hvor det går bedst.

- Med ansættelsen af inklusionspædagoger på alle skoler er vejen i højere grad end tidligere banet for nye faggruppers virke på skolerne. Ledelsens tydelige opbakning og lederskab er vigtig for succes og det vil med ansættelsen af flere pædagoger være væsentligt, at der centralt såvel som på alle skoler tages stilling til, hvordan arbejdsdelingen imellem inklusionspædagoger, lærere og de nye pædagoger skal være. Erfaringerne fra ansættelse og forankring af inklusionspædagogerne vil indgå systematisk i den del af implementeringen af folkeskolereformen, som vedrører at flere pædagoger skal lægge deres indsats på og inden for rammerne af skolen.

Til  
**Københavns Kommune, Børne- og Ungdomsforvaltningen**

Dokumenttype  
**Rapport**

Dato  
**Oktober 2013**

# EVALUERING AF RESSOURCECENTRE



# EVALUERING AF RESSOURCECENTRE

## INDHOLD

<b>1.</b>	<b>Indledning</b>	<b>1</b>
1.1	Indsatsens baggrund og formål	1
1.2	Kort præsentation af ressourcecentre og faglige implementeringsforløb	1
1.3	Evalueringsformål og fokus	2
1.4	Kort om datagrundlaget	2
1.5	Læsevejledning	3
<b>2.</b>	<b>Opsummering og konklusioner</b>	<b>4</b>
2.1	Implementeringen af ressourcecentre som organisatorisk enhed	4
2.2	Status på ressourcecentrenes indfrielse af målsætninger	4
2.3	Styrket inklusionsindsats på skolerne?	6
2.4	Faglige implementeringsforløb som middel til at understøtte skolerne	6
<b>3.</b>	<b>Etablering af ressourcecentre</b>	<b>8</b>
3.1	Status på etablering af ressourcecentre	8
3.2	Status på rolle- og arbejdsfordeling i ressourcecenteret	9
3.3	Status for udbredelse af ressourcecenteret til skolens øvrige medarbejdere	11
3.4	Udfordringer i arbejdet med implementering af ressourcecentre	13
<b>4.</b>	<b>Udbytte af Ressourcecentre</b>	<b>16</b>
4.1	Ressourcecentrenes målsætninger	16
4.2	Vurdering af ressourcecentrenes målopfyldelse	16
4.3	Inkluderende skolekultur	23
4.4	Udfordringer i arbejdet med inklusion fremadrettet	24
<b>5.</b>	<b>Faglige implementeringsforløb</b>	<b>27</b>
5.1	Form og indhold på de faglige implementeringsforløb	27
5.2	Skolernes oplevede udbytte af forløbet	29
5.3	Struktur og organisering af forløbet	31

## BILAG

### Bilag 1

Oversigt over informanter i fokusgrupperne

### Bilag 2

Uddybende tabeller

## 1. INDLEDNING

I denne rapport præsenterer Rambøll Management Consulting (herefter Rambøll) en evaluering af erfaringerne med at etablere ressourcecentre på alle folkeskoler i Københavns Kommune. Evalueringen er gennemført på opdrag fra Københavns Kommune, Børne- og Ungdomsforvaltningen (herefter BUF) i perioden august – oktober 2013.

### 1.1 Indsatsens baggrund og formål

I København har skolerne igennem flere år arbejdet med en målsætning om at skabe en mere inkluderende skolekultur, hvor alle børn og unge oplever sig som aktive deltagere i fællesskabet og får de bedste vilkår for faglig, personlig og social udvikling. Dette ligger i tråd med den nationale udvikling og ændringen af folkeskoleloven i 2012, der har til hensigt at styrke inklusionen i folkeskolen og medvirke til, at færre elever udskilles. Det betyder, at skolerne skal styrke almenundervisningen, så flere elever kan inkluderes her med brug af de redskaber, der er tilgængelige, fx undervisningsdifferentiering, holddannelse, brug af to-lærer mv.

En række indsatser er gennemført i Københavns Kommune for at understøtte denne målsætning, både på de enkelte skoler og på tværs af skoler. Såvel ledere som medarbejdere har deltaget i omfattende kompetenceudvikling med fokus på inklusion, undervisningsdifferentiering, dansk som andetsprog m.m. Børne- og Ungdomsudvalget besluttede i marts 2012, at alle folkeskoler i kommunen skal etablere et ressourcecenter fra skoleåret 2012-2013. Formålet med at etablere ressourcecentre er at skabe en organisering og praksis på skolerne, der understøtter målene om inklusion, herunder en styrkelse af almenundervisningen og et fokus på individet i fællesskabet frem for individet som problembærer og centrum for alle løsninger (jf. Vejledning og Inspiration til arbejdet med ressourcecentre).

### 1.2 Kort præsentation af ressourcecentre og faglige implementeringsforløb

Ressourcecenteret er en organisatorisk enhed, der samler alle de funktioner og ressourcer på skolen, der arbejder med inklusion og undervisningsdifferentiering, fx inklusionspædagoger, AKT-vejledere, evalueringsvejledere, læsevejledere, funktionslærere og it-vejleder. Ressourcecenteret varetager mange af de opgaver, der traditionelt har ligget i regi af skolens specialcenter, sprogcenter mv. Det gælder også de fora, der tidligere er etableret med henblik på drøftelse af bekymringssager og -børn, og som typisk har omfattet personer, der i dag indgår i ressourcecenteret.

Ressourcerne samles i én enhed med henblik på at understøtte et tværfagligt fokus og tværfaglige løsninger af pædagogiske og undervisningsmæssige udfordringer på skolen. Ressourcecenterets største opgave er således at styrke betingelserne for inklusion og undervisningsdifferentiering i almenundervisningen for alle børn via henholdsvis sparring og støtte til lærerne. Desuden skal ressourcecentre sikre høj kvalitet i den særlige indsats, når enkelte elever eller grupper af elever har behov for dette. Ressourcecentre skal også bidrage til en stærkere involvering og aktiv udnyttelse af forældrenes ressourcer, både i relation til konkrete sager og i relation til inklusion på klasse- og skoleniveau.

Som led i forvaltningens understøttelse af skolernes arbejde med at implementere ressourcecentre, er der gennemført såkaldt faglige implementeringsforløb på alle skoler. De faglige implementeringsforløb er faciliteret i et samarbejde mellem Rambøll Attractor (herefter Attractor) og Metropol og består af 38 konsulenttimer til hver enkelt skole. Forløbet er et tilbud til skolerne, som selv har mulighed for at definere form og indhold på forløbet i dialog med de eksterne konsulenter. Forløbet blev indledt af et kick off-seminar for alle skoler i hvert område i november 2012. Forløbet på skolerne er gennemført i perioden november 2012 til oktober 2013, og afsluttes af fælles seminarer i hvert område i efteråret 2013.

### 1.3 Evalueringens formål og fokus

Formålet med evalueringen er at afdække, hvor langt skolerne er med at implementere ressourcecentre. Evalueringen vil besvare følgende spørgsmål:

- Hvordan er implementeringen af ressourcecentre som organisatorisk enhed forløbet?
- Hvordan har de faglige implementeringsforløb, som Attractor og Metropol har gennemført på alle skoler, understøttet skolernes arbejde med implementering af ressourcecentre?
- Hvad er status på opfyldelsen af de mål, der er opstillet for ressourcecentre?
- Hvilke udfordringer oplever skolerne fortsat i forhold til at styrke inklusion?

Evalueringen har fokus på erfaringerne med at etablere ressourcecentre, herunder ressourcecentrenes implementeringsgrad og indfrielse af de opstillede målsætninger indtil videre. Evalueringen har således kortlægningskarakter og giver et øjebliksbillede af, hvordan det går med implementeringen af ressourcecentre i efteråret 2013. Vurderingen af skolernes foreløbige målopfyldelse tager afsæt i skolernes oplevede udbytte af ressourcecentre. Evalueringen er således *ikke* en effektvurdering af ændringer i skolernes inklusionspraksis, herunder hvorvidt en eventuelt mere inkluderende praksis har haft en betydning for børn i kommunens skoler. En evaluering af indsatsens effekter vil dels kræve et andet og mere omfattende evalueringdesign og datagrundlag. Dels kan det ikke forventes, at der allerede på nuværende tidspunkt vil være skabt de ønskede effekter i form af en styrket inklusionspraksis.

Evalueringen gennemføres af Rambøll som ekstern evaluator, uanset at Attractor har været ansvarlig for de faglige implementeringsforløb, der er gennemført på skolerne med henblik på at understøtte implementering af ressourcecentre.

### 1.4 Kort om datagrundlaget

Evalueringen bygger på flere datakilder, der præsenteres nedenfor.

- 1) En spørgeskemaundersøgelse blandt alle kommunens folkeskoler. Spørgeskemaet er besvaret af en repræsentant for ledelsen og en repræsentant for ressourcecenteret, fx koordinator, funktionslærer, vejleder eller lignende på hver enkelt skole. Tabellen nedenfor viser en oversigt over deltagelse i spørgeskemaundersøgelsen.<sup>1</sup>

**Tabel 1: Oversigt over deltagelse i spørgeskemaundersøgelse**

Respondentgruppe	Svarprocent	Antal respondenter
Skoleledelse	82 %	47
Medarbejdere i ressourcecenter	72 %	41
<b>I alt</b>	<b>77 %</b>	<b>88</b>

I evalueringen er skoleledelsens og ressourcecentermedarbejdernes besvarelser både analyseret hver for sig og samlet. Hvis der er nævneværdige forskelle, præsenteres besvarelserne særskilt, mens de præsenteres samlet, hvis der ikke er nævneværdige forskelle.

- 2) Fem fokusgrupper med henholdsvis skoleledelsesrepræsentanter, ressourcecentermedarbejdere, forvaltningens skolekonsulenter og inklusionskoordinatorer, undervisere fra Metropol og konsulenter fra Attractor, der sammen har været ansvarlige for de faglige implementeringsforløb. Tabellen nedenfor viser en oversigt over fordelingen af informanter i de afholdte fokusgrupper.

<sup>1</sup> Det bemærkes, at alle tabeller i rapporten er afrundet til hele tal, hvorfor ikke alle giver 100 % i alt.



**Tabel 2: Oversigt over fokusgrupper og antal informanter**

Fokusgruppe	Antal informanter	Områdefordeling
Skoleledelse	10	2 skoler fra hvert område, i alt 10 skoler
Medarbejdere i ressourcecenter	7	1-2 skoler fra hvert område, i alt 7 skoler
Skolekonsulenter og inklusionskoordinatore i BUF	7	Amager, Valby/Vesterbro/Kgs. Enghave, Brønshøj/Husum og Indre By/Østerbro. <sup>2</sup>
Undervisere fra Metropol	3	Valby/Vesterbro/Kgs. Enghave, Brønshøj/Husum og Amager
Konsulenter fra Attractor	3	Amager, Indre By/Østerbro og Nørrebro/Bispebjerg
<b>Informanter i alt</b>	<b>30</b>	

I bilag 1 findes en oversigt over de informanter og skoler, der er repræsenteret i fokusgrupperne.

### 1.5 Læsevejledning

Rapporten består af fem kapitler samt bilag. Efter dette indledende kapitel følger i kapitel 2 en opsummering af evalueringens hovedkonklusioner. I kapitel 3 præsenteres en beskrivelse af etableringen af ressourcecentre, herunder hvordan ressourcecentrene er organiseret, og hvordan de arbejder. I kapitel 4 analyseres skolernes oplevede udbytte af ressourcecentrene indtil videre set i forhold til de opstillede mål for ressourcecentrene. Kapitel 5 omhandler de faglige implementeringsforløb, herunder en beskrivelse af, hvordan forløbene er gennemført, og en vurdering af, hvorvidt og hvordan forløbet understøtter skolernes arbejde med implementering af ressourcecentre.

<sup>2</sup> Nørrebro/Bispebjerg har pt. ikke en konsulent eller koordinator ansat, som har deltaget i forløbet.

## 2. OPSUMMERING OG KONKLUSIONER

I dette kapitel præsenteres en opsummering af evalueringens hovedpointer og konklusioner.

### 2.1 Implementeringen af ressourcecentrene som organisatorisk enhed

Evalueringen viser, at langt størstedelen af skolerne har et fungerende ressourcecenter. Godt otte ud af ti respondenter angiver, at der er etableret et ressourcecenter på skolen, der er i gang med at løse de opgaver, det er tiltænkt ifølge vejledningen for ressourcecentre. 9 pct. af respondenterne angiver, at ressourcecenteret er etableret, men endnu ikke langt i forhold til at løse konkrete opgaver, og de sidste 9 pct. angiver, at skolen fortsat er i gang med at etablere ressourcecenteret.

Skolerne har overordnet set valgt at organisere ressourcecenteret efter en af to modeller; henholdsvis et samlet ressourcecenter eller et ressourcecenter med niveuinddeling (fx et forretningsudvalg, et vejlederforum eller lignende). Knap halvdelen af respondenterne angiver, at ressourcecenteret er organiseret som et samlet center, og den anden halvdel angiver, at ressourcecenteret er organiseret med flere niveauer. Evalueringen viser, at der generelt er skabt en klar rolle- og arbejdsfordeling i ressourcecenteret, både internt og i samarbejdet med eksterne ressourcepersoner. Der ses en tydelig sammenhæng mellem ressourcecenterets grad af etablering på den ene side og status for rolle- og arbejdsfordeling på den anden side. Således er der i ressourcecentre, som endnu er under etablering, i mindre grad skabt en klar rolle- og arbejdsfordeling, end i de ressourcecentre der er veletablerede og udførende.

De arbejdsmetoder, som flest ressourcecentre anvender, er skriftlige procedurer for arbejdsgange og teammøder for ressourcecenterets faste medarbejderstab. De typer af indsatser, som flest ressourcecentre har prioriteret højest indtil videre eller vil prioritere højest, er planlagte indsatser (fx større indsatser for klasser og årgange) og forebyggende indsatser. Endvidere er ad hoc-indsatser og ad hoc-rådgivning ligeledes indsatser, som mange ressourcecentre har prioriteret eller vil prioritere. Status i forhold til ressourcecenterets udbredelse til skolens øvrige medarbejdere er, at der er skabt en bevidsthed om ressourcecenteret blandt skolens medarbejdere, og at medarbejderne – på de fleste skoler – har viden om, hvordan de anvender ressourcecenteret, samt at medarbejderne i et vist omfang allerede anvender ressourcecenteret.

Det er Rambølls vurdering, at størstedelen af skolerne er nået langt med at etablere ressourcecenteret som organisatorisk enhed. Det er samtidig vigtigt at understrege, at mange skoler oplever, at de endnu har et stort arbejde foran sig, hvis de skal lykkes med at skabe en styrket inklusionspraksis. Både skoleledere og ressourcecentermedarbejdere giver entydigt udtryk for, at organisationsændringen er vanskelig. Særligt to udfordringer gør sig gældende; henholdsvis at veje den akutte indsats over for det forebyggende arbejde samt at etablere en kultur for lærer til lærer-sparring og observation af undervisning. Evalueringen peger derfor på, at der er behov for fortsat at sikre stort fokus på skolernes løbende arbejde med implementering af ressourcecenteret.

### 2.2 Status på ressourcecentrenes indfrielse af målsætninger

Overordnet set viser evalueringen, at mange ressourcecentre i et vist omfang allerede har indfriet – eller er godt på vej til at indfri – de politisk bestemte målsætninger for ressourcecentrene. Evalueringen peger på, at skoler med en klar og tydelig ledelsesprofil, som er forandringsvillige og er positivt indstillede over for en kulturændring, er nået langt i forhold til at indfri målene.

De fem målsætninger for ressourcecentrene gennemgås hver for sig nedenfor. Det skal bemærkes, at der er tale om relativt overordnede målsætninger, der i overensstemmelse hermed vurderes på et generelt niveau baseret på skolernes oplevede udbytte af ressourcecentrene.

*Ressourcecentrene bidrager til helhedsorienteret indsats og tværfagligt samarbejde*

Evalueringen viser, at ressourcecentrene generelt set allerede på nuværende tidspunkt bidrager til en mere helhedsorienteret indsats og tværfagligt samarbejde, særligt for børn i vanskeligheder, børn der har faglige udfordringer og tosprogede børn, men i mindre grad for fagligt stærke børn. Ressourcecentrene vurderes at skabe øget koordination og styrket samarbejde mellem nøgleaktører, herunder både eksterne og interne ressourcepersoner på skolen, og herigennem en mere helhedsorienteret indsats.

*Ressourcecentrene har fokus på at skabe en ny vejlederkultur*

Ressourcecentrene er optagede af at skabe en ny kultur for kollegial vejledning og sparring, og flere skoler er godt på vej til at indfri målsætningen. Mange skoler har dog endnu ikke nået at praktisere den nye kultur for vejledning og sparring med fokus på hjælp-til-selvhelp, men har lagt fundamentet i etableringen af ressourcecenteret, bl.a. med støtte fra de faglige implementeringsforløb.

Evalueringen viser, at både skoleledere og ressourcecentermedarbejdere finder det udfordrende at etablere den nye sparrings- og vejledningskultur, idet der er tale om et paradigmeskift på skolen. Fra en praksis, hvor speciallærere underviste udvalgte elever separat, til at skolens lærere klædes på til at håndtere udfordringer og elever med særlige behov inden for normalundervisningen. Det forventede udbytte af, at lærerne i højere grad er i stand til at håndtere udfordringer selv, er, at vejen fra udfordring til løsning bliver kortere for den enkelte lærer, det enkelte barn og forældrene. Evalueringen viser, at ressourcecenteret i et vist omfang har bidraget til, at vejen fra udfordring til løsning er blevet kortere for den enkelte lærer og det enkelte barn. Det er indtil videre kun i mindre grad lykkedes at gøre vejen fra udfordring til løsning kortere for forældre. Flere skoler fremhæver i tråd hermed, at øget forældreinddragelse vil være en af ressourcecenterets prioriteter fremadrettet. Sammenfattende er det Rambølls vurdering, at implementeringen af en ny vejleder- og sparringskultur med fokus på hjælp-til-selvhelp er en forandring, som det vil tage skolerne tid at skabe, og som der derfor er behov for at prioritere højt, og eventuelt aktivt understøtte, fremadrettet.

*Ressourcecentrene styrker koordination og samarbejde med eksterne ressourcepersoner*

Allerede på nuværende tidspunkt er mange ressourcecentre lykkedes med at styrke koordination og samarbejde med eksterne ressourcepersoner. Særligt koordination med skolepsykolog og skolesocialrådgiver fremhæves på tværs af skoler som værende markant forbedret gennem ressourcecenteret. Det kommer fx til udtryk gennem en mere målrettet og hurtig hjælp til børn med særlige behov samt en fælles forståelse af, at flerfaglighed styrker løsningen af udfordringer. Evalueringen viser, at det særligt er den hyppige og tætte dialog med de eksterne ressourcepersoner i regi af ressourcecenteret, der har styrket samarbejdet. Ligeledes peger evalueringen på, at de eksterne ressourcepersoner oplever det som positivt at komme tættere på skolernes praksis via deltagelse i ressourcecenteret.

*Styrket fagligt-strategisk retning i skolernes inklusionsindsats*

Ressourcecenteret har til formål at understøtte skoleledelsen fagligt i beslutninger om og prioriteringer af særlige indsatser, herunder at administrere anvendelsen af de midler, der er i ressourcecenteret. Evalueringen viser, at mange skoler er nået langt i forhold til at indfri denne målsætning, men at der også er skoler, hvor skoleledelsens prioritering og engagement i inklusionsindsatsen fortsat kan styrkes. Overordnet set vurderer skoleledere og ressourcecentermedarbejdere, at ressourcecenterets etablering har bidraget til at understøtte ledelsen fagligt i beslutninger om og prioriteringer af særlige indsatser. Ligeledes vurderes det, at skolens inklusionsindsats er blevet mere systematisk som følge af ressourcecenteret. Det er Rambølls vurdering, at der fortsat er skoler, hvor det lader til, at ledelsen i mindre grad kan se værdien af inklusion og måske endda opfatter det som problematisk for skolen, at der ikke længere skal gennemføres separat specialundervisning for udvalgte elever. På disse skoler opleves organisationsændringen som et udefrakommende krav, der skal imødekommes officielt, men som ledelsen kun i mindre grad tager ejerskab for lokalt.

### *Ressourcecentrene bidrager til styrket metodebrug*

Evalueringen viser, at der i størstedelen af ressourcecentrene er udviklet en fælles samarbejdsform og metode, som danner afsæt for systematisk fokus og analyse af de situationer og relationer, hvor vanskeligheder for børn opstår. Således angiver 74 pct. af respondenterne, at de i ressourcecenteret har en fælles arbejdsform og -metode. Evalueringen viser, at arbejdet med at vælge og tilegne sig en fælles metode har skabt en øget bevidsthed i ressourcecenteret om betydningen af, hvilken tilgang til udfordringer der anvendes. Dermed ser det ud til, at anvendelse af en fælles metode bidrager til at skabe større systematik og kvalitet i ressourcecenterets indsats, herunder at flytte fokus fra børn som problembærere til fokus på børn i fællesskabet og potentialer i praksisløsninger. Det er på den baggrund vigtigt fremadrettet at sikre, at de resterende skoler indfrier målsætningen om at anvende én fælles metode i ressourcecenteret.

## **2.3 Styrket inklusionsindsats på skolerne?**

Overordnet set peger evalueringen på, at ressourcecentrene har skabt et øget fokus på inklusion på kommunens folkeskoler. Der er samtidig forskel på, i hvilken grad skolerne oplever, at de indtil videre er lykkedes med at omsætte et øget fokus til ændret praksis. På skoler, hvor ledelsen i høj grad prioriterer implementeringen af ressourcecenteret med fokus på at nå de ønskede mål for ressourcecenteret, er oplevelsen, at der er banet vej for en mere inkluderende skolekultur, som allerede på nuværende tidspunkt har sat sig spor i praksis. På skoler, hvor ledelsen – af forskellige årsager – i mindre grad prioriterer arbejdet med implementering af ressourcecenteret, og hvor der fx ikke er fokus på at skabe et fælles sprog og forståelse af inklusion, er oplevelsen, at der endnu er lang vej fra etablering af ressourcecenteret til en styrket inklusionspraksis. Evalueringen viser, at skolerne fortsat finder arbejdet med at styrke inklusion udfordrende. Særligt to udfordringer fremhæves. For det første en oplevelse af, at nogle elever ikke kan inkluderes i normalundervisningen. For det andet at der er behov for kompetenceudvikling af skolens lærere, for at de kan klare opgaven.

På den baggrund er det Rambølls vurdering, at der er behov for, at BUF også fremadrettet understøtter skolerne i arbejdet med at skabe en mere inkluderende skolekultur. Etableringen er godt undervejs, og mange har haft udbytte af de faglige implementeringsforløb. Men evalueringen viser, at mange skoler har behov for tid og "arbejdsro" til at implementere den nye praksis fuldt ud. Set i dette lys bør en eventuel understøttelse af skolerne ske ud fra den enkelte skoles behov og ønske om eventuel bistand. Én måde, hvorpå BUF fra centralt hold kan bidrage til at fastholde skolernes fokus på inklusion, er at opstille enkle, klare og målbare succeskriterier for udbyttet af skolernes indsats samt efterfølgende at dokumentere udbyttet. Dette vil øge skolernes fokus på at skabe de ønskede resultater og forandringer, og dermed må det forventes, at skolerne udvikler og prioriterer inklusionsindsatsen fremadrettet.

## **2.4 Faglige implementeringsforløb som middel til at understøtte skolerne**

Som en del af BUFs samlede støtte til skolernes arbejde med implementering af ressourcecentre er der gennemført faglige implementeringsforløb for alle skoler. Evalueringen viser, at de gennemførte faglige implementeringsforløb overordnet set har understøttet skoleledelsen i at få etableret et ressourcecenter på skolen. Evalueringen peger samtidig på, at der er variation i skolernes udbytte af implementeringsforløbet. Udbyttet hænger bl.a. sammen med, hvor langt skolen allerede var i forhold til implementering af ressourcecenteret, da forløbet blev indledt, samt skoleledelsens prioritering af indsatsen. Skoler, der inden det faglige implementeringsforløb var godt i gang med at implementere et ressourcecenter på skolen, vurderer generelt, at de har fået et stort udbytte af forløbet, fx i form af øgede metodekompetencer og -bevidsthed blandt skolens medarbejdere. Ledelsen på disse skoler har prioriteret forløbet højt og har haft en klar idé om, hvad de ville bruge forløbet til. Skoler, der ikke var nået så langt med implementering af ressourcecenteret, da de faglige implementeringsforløb påbegyndtes, har fået et andet udbytte af forløbet. På disse skoler er en større del af forløbet blevet anvendt til at afklare skolens situation og behov i relation til ressourcecenteret. Evalueringen peger således på, at skolernes udbytte af et "åbent" forløb som det gennemførte faglige implementeringsforløb, hvor skolen er medbestemmende i forhold til indholdet, gavner nogle skoler mere end andre.

Evalueringen peger på, at skolernes parathed og indstilling til implementeringsforløbet desuden kan forklares ud fra, i hvilken grad skolen er kendetegnet ved en klar og tydelig ledelse og en udviklingsorienteret og forandringsvillig kultur på skolen mere generelt. Det er Rambølls vurdering, at skoler, hvor ledelsen går forrest og udviser en klar prioritering af nye tiltag på skolen, har været mere modtagelige over for det faglige implementeringsforløb. Med andre ord har lederskab stor betydning for en skoles evne til at tage imod og arbejde med forandringer, hvilket også har været tydeligt i dette tilfælde. Disse skoler har derfor fået et større udbytte af forløbet, end skoler hvor ledelsen er mindre synlig i forhold til en forestående organisationsændring. Der kan være forskellige årsager til, at ledelsen på nogle skoler i mindre grad har prioriteret implementeringen af ressourcecenteret, fx udskiftning og langtidssygemelding blandt ledelsen, skolebygning og -omlægning, men også mere holdningsbaserede årsager, som fx manglende opbakning til og tro på inklusion af alle elever.

Endelig skal det nævnes, at der har været visse udfordringer med selve tilrettelæggelsen af de faglige implementeringsforløb, idet det i flere tilfælde har været vanskeligt at finde plads i de respektive parter (skoler og leverandør) kalendere til afvikling af forløbet på skolerne. Forløbet blev desuden forsinket som følge af lærerlockouten i foråret 2013.

### 3. ETABLERING AF RESSOURCECENTRE

Dette kapitel beskriver status på etablering af ressourcecentre og skolernes erfaringer med at etablere et ressourcecenter.

#### 3.1 Status på etablering af ressourcecentre

Evalueringen viser, at godt otte ud af ti respondenter angiver, at deres skole har etableret et ressourcecenter, der er i gang med at løse de opgaver, det er tiltænkt ifølge vejledningen for ressourcecentre (se tabellen nedenfor). 9 pct. af respondenterne angiver, at skolen har etableret et ressourcecenter, men at det endnu ikke er langt i forhold til at løse konkrete opgaver. De resterende respondenter vurderer, at ressourcecenteret endnu er under etablering på deres skole.

**Tabel 3: Hvad er status på ressourcecenterets implementering som organisatorisk enhed? Angivet i pct.**

	Ledere og medarbejdere samlet
Ressourcecenteret er etableret og i fuld gang med at løse de opgaver, det er tiltænkt ifølge vejledningen for ressourcecentre	82
Ressourcecenteret er etableret, men er endnu ikke langt i forhold til at løse konkrete opgaver	9
Ressourcecenteret er stadig under etablering	9
I alt (N)	100 (88)

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Overordnet set har skolerne valgt at organisere ressourcecenteret efter en af to modeller. Som tabellen nedenfor viser, angiver knap halvdelen af respondenterne, at ressourcecenteret på deres skole er organiseret som ét samlet center, mens den anden halvdel angiver, at ressourcecenteret er organiseret med flere niveauer (fx et forretningsudvalg, et vejlederforum eller lignende).

**Tabel 4: Hvordan er ressourcecenteret organiseret? Angivet i pct.**

	Ledere og medarbejdere samlet
Som ét samlet ressourcecenter	47
Som et center, men med flere niveauer (fx et store-team og et forretningsudvalg, et vejlederforum eller lignende)	48
Andet <sup>3</sup>	6
I alt (N)	100 (88)

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

#### *Møder i ressourcecenteret – hyppighed og deltagere*

Mødeaktiviteten i ressourcecentre falder i to kategorier. Dels hyppige møder for en mindre del af ressourcecenteret, dels sjældnere møder for en større gruppe. De hyppige møder foregår enten ugentligt eller hver 14. dag. Deltagerne er som hovedregel ressourcecenterets faste medarbejdere (97 pct. af respondenterne angiver dette), repræsentanter for skolens ledelse (88 pct. angiver dette) og eksterne samarbejdspartnere (71 pct. angiver dette).

Ikke overraskende mødes det samlede ressourcecenter mindre hyppigt end den del af centeret, der mødes oftest. Der er stor forskel på hvor ofte det samlede ressourcecenter mødes, fra én gang ugentligt over én gang hver anden uge til én gang om måneden og i enkelte tilfælde ned til to gange årligt. Når det samlede ressourcecenter mødes, ser deltagerkredsen i store træk ud,

<sup>3</sup> 6 pct. af respondenterne angiver andet, dvs. at ressourcecenteret er organiseret på anden vis end en af de to modeller. Her nævner respondenterne dog i de uddybende svar forskellige varianter af de to overordnede modeller, fx et samlet center med en koordinationsgruppe, et samlet team med en underdeling i flere funktionsopdelte teams og et samlet center med tværs-møder hvor ikke alle medlemmer deltager.

som beskrevet ovenfor. Dog deltager eksterne ressourcepersoner og skolens øvrige lærere oftere, når det samlede center mødes. Samtidig er antallet af deltagere større (se Tabel 23 til Tabel 28 i bilag 2).

Fokusgrupperne peger på, at skolerne finder processen med etablering af ressourcecenteret vanskelig, særligt i forhold til at definere den organiseringsform, der passer bedst muligt til skolen. På nogle skoler har man tidligere været organiseret i et kompetencecenter, der har visse lighedspunkter med ressourcecenteret. På andre skoler er man gået direkte fra specialenheder og specialundervisning til et ressourcecenter. En skoleleder beskriver skolens arbejde med inklusion og etablering af ressourcecenteret således: *“Vi startede for to år siden, hvor alle de små centre blev samlet i et stort center. Det var en proces i sig selv og en frustrationsfase for mange af de tidligere specialundervisningslærere. Hele sidste år gik med det formelle – hvem udarbejder handleplaner, og hvem er tovholder. I år har vi organiseret os i et stort ressourcecenter, der involverer mange medarbejdere, og som mødes én gang om ugen”.*

En ressourcecentermedarbejder fra en anden skole beskriver etableringen af skolens ressourcecenter på følgende måde: *“Vi har arbejdet på at etablere et ressourcecenter over nogle år, men der er mere fokus på inklusion i dag. Vi har implementeret en ny model, hvor mere end halvdelen af skolens medarbejdere er en del af det store ressourcecenter. Desuden har vi et reflekterende team, der består af en mindre kerne. I august i år gik det op for os, at vi ikke var så langt i forhold til at indfri målet, som vi troede. Derfor har vi valgt at have ét fokus på skolen; nemlig inklusion og ressourcecenter. Det har vi valgt, fordi vi synes, at det er en svær opgave. I år vil vi arbejde med at skabe en observations- og sparringskultur.”* Udtalelserne illustrerer, at skolerne oplever etableringen af ressourcecenteret som en omfattende og vanskelig proces, der fortsat kræver stort fokus for at lykkes.

### 3.2 Status på rolle- og arbejdsfordeling i ressourcecenteret

I det følgende ser vi nærmere på rolle- og arbejdsfordeling i ressourcecenterne. Overordnet set viser evalueringen, at respondenterne vurderer, at der er en klar rolle- og arbejdsfordeling i ressourcecenteret, både internt og i samarbejdet med eksterne ressourcepersoner. Det bemærkes, at der forventeligt ses en tydelig sammenhæng mellem ressourcecenterets etablering og status for rolle- og arbejdsfordeling. Det kommer til udtryk ved, at respondenter, der har angivet, at ressourcecenteret endnu er under etablering på deres skole, i mindre grad er enige i udsagnene, end respondenter der har angivet, at ressourcecenteret er etableret og fungerende. Tabellen nedenfor viser fordelingen af respondenternes vurdering af status for rolle- og arbejdsfordeling i ressourcecenteret. Det ses, at:

- Tre ud af fire respondenter i meget høj eller i høj grad er enige i, at der er en klar rollefordeling blandt ressourcecenterets medarbejdere.
- Syv ud af ti respondenter er i meget høj eller i høj grad enige i, at der er udarbejdet arbejds gange/faste procedurer for ressourcecenterets vejledning og support af kolleger.<sup>4</sup>
- Knap syv ud af ti respondenter er i meget høj eller i høj grad er enige i, at der er etableret samarbejdsprocedurer mellem ressourcecenteret og eksterne aktører.
- Seks ud af ti respondenter er i meget høj eller i høj grad enige i, at, ressourcecenteret er påbegyndt dets arbejde med vejledning og support af kolleger. Til forskel fra de tre første udsagn, der omhandler rammerne og grundlaget for ressourcecenterets virke (i form af rolle- og arbejdsfordeling), omhandler dette udsagn ressourcecenterets egentlige virke. Det er derfor ikke overraskende, at respondenterne i mindre grad er enige i, at ressourcecenteret er påbegyndt dets arbejde – om end de dog i overvejende grad er enige – da

---

<sup>4</sup> Det bemærkes, at flere skoleledere end medarbejdere har angivet, at de i høj grad er enige i dette udsagn. Ledelsen har således en mere positiv forståelse eller fremstilling af, hvorvidt der er udarbejdet arbejds gange for ressourcecenterets vejledning og support af kolleger, end ressourcecenterets medarbejdere – som skal udføre arbejdet – har. Se Tabel 29 og Tabel 30 i bilag 2 for lederes og medarbejders særskilte besvarelser.

ressourcecenterets udførelse i praksis forventeligt ligger senere i tid, end de første tiltag som led i implementeringen af ressourcecenteret.

**Table 5: Hvad kendetegner status for arbejds- og rollefordeling i ressourcecenteret? Angivet i pct.**

	Slet ikke/ I mindre grad	I nogen grad	I meget høj/høj grad	Ved ikke	I alt (N)
Der er en klar rollefordeling blandt ressourcecenterets medarbejdere	6	17	76	1	100 (88)
Der er udarbejdet arbejdsgange/faste procedurer for ressourcecenterets vejledning og support af kolleger (fx vedr. henvendelser, hjælp og opfølgning)	7	22	70	1	100 (88)
Der er etableret samarbejdsprocedurer mellem ressourcecenteret og eksterne aktører (fx socialrådgivere, UU, sundhedsplejerske m.fl.)	7	24	68	1	100 (88)
Ressourcecenteret er påbegyndt dets arbejde med vejledning og support af kolleger	9	30	61	-	100 (88)

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

#### Arbejdsmetoder og indsats typer

De hyppigst anvendte arbejdsmetoder i ressourcecentrene er skriftlige procedurer for arbejdsgange og teammøder for ressourcecenterets faste medarbejderstab (se tabellen nedenfor). 83 pct. af respondenterne angiver at anvende disse arbejdsmetoder. Formidling til skolens øvrige lærere og teammøder for både interne og eksterne ressourcepersoner er ligeledes udbredte arbejdsmetoder.

**Table 6: Hvilke af følgende arbejdsmetoder anvender ressourcecenteret? Angivet i pct.**

	Valgt
Skriftlige procedurer for arbejdsgange, fx i relation til handleplaner	83
Teammøder for ressourcecenterets faste medarbejderstab	83
Teammøder for både interne og eksterne ressourcepersoner	68
Formidling til skolens øvrige lærere	73
Tilrettelæggelse og gennemførelse af pædagogisk dag	22
Andet	10

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Note: Tabellen summerer ikke til 100, da respondenterne har haft mulighed for at sætte flere kryds.

De to typer af indsatser, som flest ressourcecentre indtil videre har prioriteret højest, eller vil prioritere højest, er planlagte indsatser (fx større indsatser for klasser og årgange) og forebyggende indsatser (se tabellen nedenfor). Næsten lige så mange respondenter peger på ad-hoc indsatser og ad-hoc rådgivning, som indsatser de har eller vil prioritere i ressourcecenteret.



**Tabel 7: Angiv de to typer af indsatser, som ressourcecenteret indtil videre har prioriteret højest/vil prioritere højest. Angivet i pct.**

	Valgt
Ad-hoc rådgivning (fx vejledning af kolleger)	38
Ad-hoc indsatser (i forhold til enkelte eller grupper af børn)	40
Planlagte indsatser (fx større indsatser for klasser og årgange)	53
Forebyggende indsatser	41
Indgribende indsatser	27
Andet	1

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Note: Tabellen summerer ikke til 100, da respondenterne har haft mulighed for at sætte to kryds.

Fokusgrupperne med ressourcecentermedarbejdere og skoleledere bekræfter dette billede, idet flere skoler på den ene side fortæller, at de med ressourcecenteret ønsker at styrke det forebyggende arbejde, herunder at gennemføre flere klasse- og årgangsbaserede indsatser. På disse skoler er der vilje til forandring og medarbejderne finder det befriende at anlægge et ressource-syn på skolens elever. På den anden side vurderer skolerne, at der fortsat opstår (akutte) situationer, der fordrer ad-hoc baserede og indgribende indsatser. Flere skoler giver udtryk for, at de forventer, at etableringen af ressourcecenteret og retningslinjerne for arbejdet med inklusion mere generelt vil medføre, at skolen i stigende grad kan/vil arbejde mere forebyggende end hidtil.

De interviewede skolekonsulenter og inklusionskoordinatører fra forvaltningens områder kalder udviklingen for et "paradigmeskift". Det, at have fokus på fællesskaber og ikke individer, er et nyt perspektiv på skolerne, og det er ifølge konsulenter og koordinatører en vanskelig og tidskrævende proces for skolerne, bl.a. fordi der er tale om at ændre en tankegang og et sprog, som mange lærere (og ledere) har haft gennem en længere årrække. Fokusgrupperne med skoleledere og ressourcecentermedarbejdere viser endvidere, at paradigmeskiftet opleves som en udfordring, fordi det fordrer øget åbenhed om lærernes pædagogiske praksis og kompetencer. Med denne forandring forlader man tidligere tiders såkaldte "lukkede klasserumsdør", hvor lærerens praksis ikke var genstand for kollegial observation og drøftelse. Fokusgrupperne understreger, at mange lærere finder det grænseoverskridende at blive observeret og vejledt af kolleger, fordi det er uvant.

Fokusgrupperne bidrager også med positive eksempler på, hvordan den ønskede forandring kan understøttes. I fokusgruppen med repræsentanter for skoleledelsen fortæller en leder om, hvordan et paradigmeskifte allerede er ved at indfinde sig på skolen: *"Hos os er ressourcecentret i dag et sted man går ud fra og ikke ind til. Det er for mig at se det store paradigmeskift. Vi arbejder rigtig meget med observation og videndeling – man skal ikke være bange for videndeling – selvfølgelig ved en læsevejleder mere om læsning end den almene lærer. Det er klart og det skal bringes i spil og udnyttes i ressourcecentre."* Udtalelsen illustrerer en forandringsparat skoleledelse, som arbejder aktivt med paradigmeskiftet for at skabe en ny vejlederkultur på skolen.

Flere ressourcecentermedarbejdere fortæller, at de arbejder med at gøre skolens medarbejdere mere fortrolige med den nye inklusionspraksis ved at fokusere på at skabe læringsituationer, hvor lærerne får gode oplevelser med hjælp-til-selvhjælp i form af små succesoplevelser ved løsning af konkrete udfordringer. Fokusgrupperne peger på, at skolens medarbejdere kan udvikle ejerskab og motivation for den nye vejlederkultur gennem en sådan tilgang.

### 3.3 Status for udbredelse af ressourcecenteret til skolens øvrige medarbejdere

Overordnet set vurderer respondenterne, at der er skabt en bevidsthed og viden om ressourcecenteret blandt skolens medarbejdere, og at medarbejderne anvender ressourcecenteret. Tabel-

len nedenfor viser respondenternes vurdering af ressourcecenterets implementeringsgrad i forhold til deres øvrige kolleger på skolen.

Det ses, at syv ud af ti respondenter i meget høj eller i høj grad er enige i, at der er skabt en bevidsthed om ressourcecenteret og dets ydelser blandt skolens medarbejdere. En tilsvarende andel er i meget høj eller høj grad enige i, at skolens medarbejdere har viden om, hvordan de kan anvende ressourcecenteret. 64 pct. af respondenterne i meget høj eller høj grad enige i, at skolens medarbejdere anvender ressourcecenteret over en bred kam. Skolens medarbejdere anvender ressourcecenteret som enkeltlærere og lærerteams i nogenlunde samme omfang (se Tabel 31 i bilag 2). Respondenterne er i et åbent spørgsmål blevet bedt om at angive, hvad ressourcecenterets hjælp til skolens medarbejdere typisk består i. Her fremhæves særligt vejledning, supervision, sparring og observation, som de former for hjælp, ressourcecenteret yder for skolens medarbejdere. Derudover peger flere respondenter på, at ressourcecenteret både hjælper med støtte til enkelte elever og med klasseindsatser.

**Tabel 8: Hvad er status på ressourcecenterets implementering i forhold til skolens øvrige medarbejdere? Angivet i pct.**

	Slet ikke/ I mindre grad	I nogen grad	I meget høj/høj grad	Ved ikke	I alt (N)
Der er skabt en bevidsthed om ressourcecenteret og dets ydelser blandt skolens medarbejdere	4	26	70	-	100 (88)
Skolens medarbejdere har viden om, hvordan de kan anvende ressourcecenteret	1	28	71	-	100 (88)
Skolens medarbejdere anvender ressourcecenteret over en bred kam	6	30	64	1	100 (88)

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Tabellen nedenfor viser et overblik over, hvordan skolerne indtil videre har arbejdet med at formidle ressourcecenterets formål og arbejde til skolens øvrige medarbejdere. Det ses, at kommunikation om ressourcecenteret på PR-møde er den absolut mest udbredte tilgang. Også kommunikation om ressourcecenteret i de enkelte afdelinger og på andre møder er udbredt. Knap halvdelen af respondenterne angiver, at ressourcecenteret er oprettet på skolens hjemmeside/intranet.

**Tabel 9: Hvordan har i arbejdet med formidling af ressourcecenterets formål og arbejde til skolens øvrige medarbejdere? Angivet i pct.**

	Valgt
Ressourcecenteret er oprettet på skolens hjemmeside/intranet	47
Der er udarbejdet en folder om ressourcecenteret	32
Der er kommunikeret om ressourcecenteret på PR-møde	94
Der er kommunikeret om ressourcecenteret i de enkelte afdelinger	58
Der er kommunikeret om ressourcecenteret i de enkelte årgangsteams	32
Skolens medarbejdere har deltaget i dele af det faglige udviklingsforløb	35
Der er kommunikeret om ressourcecenteret på andre møder	53
Andet <sup>5</sup>	15

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Note: Tabellen summerer ikke til 100, da respondenterne har haft mulighed for at sætte flere kryds.

I forlængelse af ovenstående peger evalueringen på, at mange skoler indtil videre ikke har prioriteret formidling af ressourcecenterets arbejde til skolens øvrige medarbejdere særlig højt. For-

<sup>5</sup> Under andet nævnes fx, at en folder er under udarbejdelse, at skolen endnu ikke er nået til at formidle til skolens øvrige medarbejdere, at der er udarbejdet andet skriftligt materiale, og at der er afholdt en pædagogisk weekend.

midling på PR-møde vurderes at være en forholdsvis uforpligtende form for formidling. En resourcecentermedarbejder fortæller i fokusgruppen om hvad formålet med formidling på PR-møder kan være: *“ Vi har besluttet, at der altid skal være to gode historier fra ressourcecentret som formidles på PR-møder. Det er vigtigt at få de gode historier bredt ud så vi kan inspirere skolens medarbejdere til hvordan ressourcecenterets support kan udbredes, og samtidig sikre at alle medarbejdere føler sig inkluderet i ressourcecenterets virke. Desuden er ressourcecentret et fast punkt på teammøder på skolen”*. Udtalelsen illustrerer, hvordan formidling med fokus på de gode eksempler kan være en måde at motivere og engagere skolens medarbejdere i ressourcecenteret. Denne form for inspirerende formidling kan med fordel suppleres af mere dybdegående og forpligtende former for formidling til skolens medarbejdere.

Det er endvidere bemærkelsesværdigt, at under halvdelen af respondenterne angiver, at ressourcecenteret er oprettet på skolens hjemmeside. Dette peger på, at der fremadrettet er behov for at styrke skolernes indsats med udbredelse af ressourcecenteret til skolens øvrige medarbejdere, for at den nødvendige kulturændring kan skabes på skolerne.

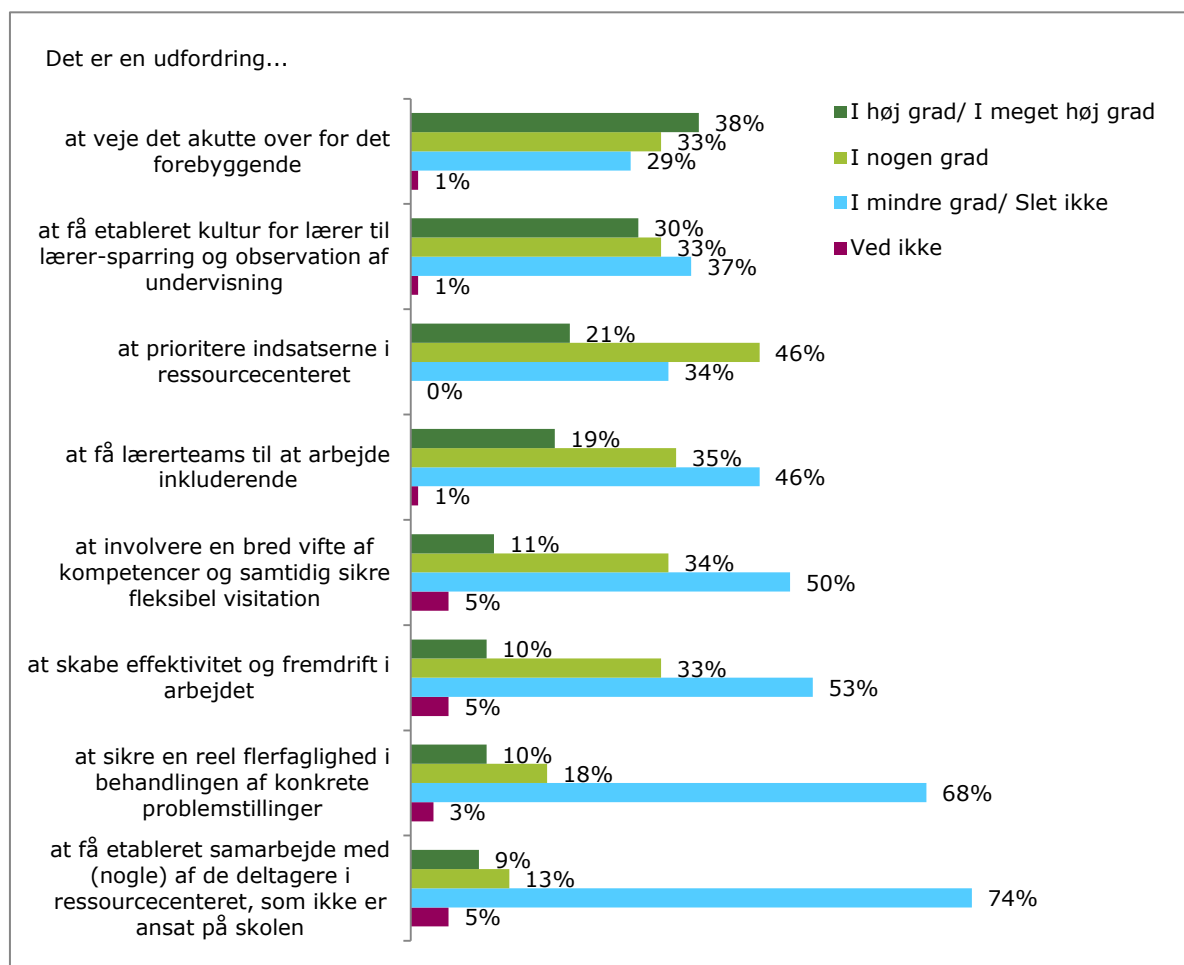
### **3.4 Udfordringer i arbejdet med implementering af ressourcecentre**

Respondenterne er blevet bedt om at vurdere, i hvilken grad de er enige i en række udsagn om potentielle udfordringer i arbejdet med implementering af ressourcecenteret på skolen. Generelt viser respondenternes vurderinger, at flere af udfordringerne kun opleves at gøre sig gældende i begrænset omfang (se figuren nedenfor). To udfordringer er mere fremtrædende end andre:

- At veje det akutte over for det forebyggende vurderes af 38 pct. af respondenterne i meget høj eller i høj grad fortsat at være en udfordring på skolen.
- At etablere en kultur for lærer til lærer-sparring og observation af undervisning vurderes af 30 pct. af respondenterne i meget høj eller i høj grad fortsat at være en udfordring.

De øvrige udfordringer vurderes primært som at gøre sig gældende i nogen eller i mindre grad. Figuren nedenfor illustrerer hvilke udfordringer, der opleves som mest udbredte (øverst) og mindst udbredte (nederst).

**Figur: Hvilke udfordringer oplever I fortsat på skolen i forhold til implementering af ressourcecenteret? Angivet i pct.**



Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

At nærværende evaluering viser, at det er udfordrende at etablere en kultur for lærer til lærer-sparring og observation af undervisning, understøttes af øvrig dokumentation på folkeskoleområdet. OECD har i deres review fra 2011 påpeget, at danske lærere ønsker professional feedback, men at lærervurderinger er sjældne, ikke systematiske på tværs og ikke opleves som meningsfulde.<sup>6</sup> Endvidere viser den seneste TALIS-undersøgelse, at en betydelig andel af de danske lærere ikke vurderer, at evaluering/feedback har fokus på kvaliteten af deres indsats.<sup>7</sup> Baseret på disse kilder er der således fortsat et stykke vej, før der – i den danske folkeskole generelt – eksisterer en skolekultur med stærk og meningsfuld lærer til lærer-sparring og systematisk observation af undervisning (fra både ledere og lærere). Situationen på de københavnske folkeskoler kan ses i dette lys<sup>8</sup>.

Fokusgrupperne peger på, at det på mange skoler har været og fortsat er en udfordring at skabe et fælles sprog for og en fælles forståelse af, at inklusion er et anliggende, der vedkommer alle, og at udfordringer blandt eleverne skal løses i fællesskab. En skoleleder fortæller fx om arbejdet med at skabe et fælles sprog om inklusion, at skolen endnu oplever, at nogle medarbejders "automatpilot" slår til, hvis de er tilstrækkeligt pressede i en udfordrende situation, og at det er vanskeligt at bryde dette mønster. I den forbindelse fremgår det, at ledere og ressourcecenter-

<sup>6</sup> OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Denmark, OECD, May 2011

<sup>7</sup> TALIS: Lærere og skoleledere om undervisning, kompetenceudvikling og evaluering – i et internationalt perspektiv, Undervisningsministeriet, 2009.

<sup>8</sup> Det skal i øvrigt tilføjes, at forskning betoner vigtigheden af, at lærere taler sammen og sparrer om undervisning, herunder hvad der er værdifuld/effektiv undervisning og læring (se fx Hattie, J., Synlig læring – for lærere, Dafolo, 2013).

medarbejdere oplever, at størstedelen af skolens medarbejdere selv ønsker at komme deres "automatpilot" til livs, men at de ikke alle på nuværende tidspunkt har de fornødne kompetencer og erfaringer til at håndtere alle akutte situationer på den ønskede måde. Dette kommer dels til udtryk i måden, hvorpå skolens medarbejdere omtaler inklusion og skolens børn. Dels i forhold til konkrete, spontane løsningsmuligheder, når der opstår udfordrende situationer. Evalueringen peger på, at skoleledelsens italesættelse og kontinuerlige prioritering af inklusion er en væsentlig faktor i forhold til at skabe et fælles sprog på skolen. Samtidig viser evalueringen, at medarbejdere såvel som ledere oplever, at der fortsat er behov for at styrke den samlede lærerstabs viden og kompetencer på området for at sikre, at der skabes et fælles sprog som integreres på hele skolen.

## 4. UDBYTTET AF RESSOURCECENTRENE

I dette kapitel analyserer vi ressourcecentrenes foreløbige indfrielse af de opstillede målsætninger, vurderet ud fra skolernes oplevede udbytte af ressourcecentrene. I kapitlet analyser vi skolernes vurdering af, hvorvidt og hvordan ressourcecenteret som organisatorisk enhed bidrager til – eller er på vej til – at skabe de forventede forandringer på skolerne. Det bemærkes, at ressourcecentrenes målopfyldelse er tæt forbundet med, hvor langt det enkelte ressourcecenter er i dets implementering. På tidspunktet for evalueringens gennemførelse er det ikke forventeligt, at ressourcecentrene har indfriet alle de opstillede mål til fulde.

### 4.1 Ressourcecentrenes målsætninger

Det er politisk bestemt, at ressourcecenteret i sit arbejde sigter mod følgende mål og opgaver (jf. Børne- og Ungdomsudvalgets beslutning om etablering af ressourcecentre):

- Sikre en helhedsorienteret indsats og styrke samarbejdet om inklusion af børn i vanskeligheder, tosprogede børn og børn med særlige forudsætninger/fagligt stærke børn.
- Give faglig sparring til lærere og andet pædagogisk personale i at håndtere konkrete inklusions- og undervisningsmæssige udfordringer, så de – så vidt som muligt – bliver løst der, hvor de opstår.
- Sikre målrettet, hurtig og koordineret hjælp til det enkelte barn med behov for særlig støtte.
- Understøtte ledelsen fagligt i beslutninger og prioriteringer om særlige indsatser, herunder administrere anvendelsen af de midler, der er i ressourcecenteret.
- Medvirke til oparbejdelsen af en fælles samarbejdsform og -metode på skolen, som danner afsæt for systematisk fokus og analyse af de situationer og relationer, hvor vanskeligheder for børn opstår.

### 4.2 Vurdering af ressourcecentrenes målopfyldelse

I de følgende afsnit analyserer vi ressourcecentrenes foreløbige indfrielse af de fem målsætninger. Målsætningerne analyseres et ad gangen i den ovennævnte rækkefølge ud fra skolernes vurdering af deres oplevede udbytte af ressourcecentrene. Så vidt Rambøll er orienteret, er der ikke formuleret præcise succeskriterier for hvornår målene forventes at være opnået, ej heller hvordan det skal vurderes om de er opnået.

Det bemærkes, at der for alle fem målsætninger ses en sammenhæng mellem graden af implementering af ressourcecenteret og oplevet udbytte af ressourcecenteret. Ikke overraskende er de respondenter, der har angivet, at ressourcecenteret på deres skole endnu er under etablering, i mindre grad end de øvrige respondenter enige i, at ressourcecenteret har nået de forventede mål. Dette gælder for alle fem målsætninger.

#### 4.2.1 Helhedsorienteret indsats

Evalueringen viser, at ressourcecentrene på dette relativt tidlige tidspunkt i implementeringen bidrager til en mere helhedsorienteret indsats og tværfagligt samarbejde, særligt for børn i vanskeligheder, børn der kun har faglige udfordringer, tosprogede børn men i mindre grad for børn med særlige forudsætninger. Af fokusgrupperne fremgår det, at ressourcecentrene særligt vurderes at skabe øget koordination og styrket samarbejde mellem nøgleaktører både eksternt og internt på skolen og herigennem en mere helhedsorienteret indsats. Fokusgrupperne peger på, at alene det, at ressourcecenteret har fokus på koordination, er med til at skabe en mere helhedsorienteret indsats på tværs af fagligheder til gavn for det enkelte barn.

Tabellen nedenfor viser respondenternes vurdering af ressourcecenterets indsats for forskellige målgrupper af elever. Det ses, at mere end ni ud af ti respondenter vurderer, at ressourcecenteret i meget høj eller i høj grad har bidraget til at sikre en mere helhedsorienteret indsats og tværfagligt samarbejde for *børn i vanskeligheder*. Dette illustrerer, at ressourcecentrene har haft særligt fokus på denne målgruppe i deres arbejde indtil videre.

Godt syv ud af ti respondenter vurderer, at ressourcecenteret i meget høj eller i høj grad har bidraget til at sikre en mere helhedsorienteret indsats og tværfagligt samarbejde for *børn, der kun har faglige udfordringer*.

Godt halvdelen af respondenterne vurderer, at ressourcecenteret i meget høj eller i høj grad har bidraget til at sikre en mere helhedsorienteret indsats og tværfagligt samarbejde for *tosprogede børn*. En væsentlig andel (godt en tredjedel) af respondenterne angiver, at ressourcecenteret kun i nogen grad har bidraget til at sikre en mere helhedsorienteret indsats for tosprogede elever. Dette indikerer, at der er behov for at styrke ressourcecenterets arbejde med at styrke indsatsen for tosprogede elever. I fokusgrupperne bekræfter flere ressourcecentermedarbejdere, at det er en udfordring at sikre, at alle skolens lærere har fokus på undervisning af tosprogede og inddragelse af dansk som andetsprog i undervisningen. Nogle informanter peger på, at der er behov for et generelt kompetenceløft af skolens samlede lærerstab, fx gennem efteruddannelse i dansk som andetsprog, hvis der skal skabes en fælles forståelse af, at dansk som andetsprog er relevant i alle fag og kan komme alle elever og ikke kun tosprogede elever til gode.

Endelig vurderer hver femte respondent, at ressourcecenteret i meget høj eller i høj grad har bidraget til at sikre en mere helhedsorienteret indsats og tværfagligt samarbejde for *børn med særlige forudsætninger/fagligt stærke børn*. Samtidig angiver seks ud af ti respondenter, at ressourcecenteret kun i mindre grad eller slet ikke har bidraget til at sikre en mere helhedsorienteret indsats for børn med særlige forudsætninger/fagligt stærke børn. Dette peger på, at ressourcecentrene indtil videre har haft vanskeligt ved at styrke indsatsen over for denne målgruppe af elever, og måske også at der kun har været et begrænset fokus på målgruppen indtil videre. Denne udfordring begrænser sig ikke til Københavns Kommune, men er et generelt problem i den danske folkeskole, som har lang tradition for at satse på midtergruppen af elever.<sup>9</sup>

**Tabel 10: I hvilken grad bidrager ressourcecenteret efter din vurdering til at sikre en helhedsorienteret indsats og et tværfagligt samarbejde på din skole i forhold til... Angivet i pct.**

	Slet ikke/ I mindre grad	I nogen grad	I meget høj/høj grad	Ved ikke	I alt (N)
... børn i vanskeligheder?	1	5	94	-	100 (88)
... børn der kun har faglige udfordringer	5	22	74	-	100 (88)
... tosprogede børn?	8	35	56	1	100 (88)
... børn med særlige forudsætninger/fagligt stærke børn?	59	18	21	2	100 (88)

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

I fokusgrupperne giver flere skoleledere og ressourcecentermedarbejdere udtryk for, at "målgruppen af fagligt stærke børn let bliver overset", når det brænder på andre steder. Således er

<sup>9</sup> Se fx regeringens udspil til en folkeskolereform, som har fokus på at skabe en bedre folkeskole, hvor alle elever udfordres (Regeringen 2013).

der en bevidsthed om, at ressourcecentrene ikke bidrager til at imødekomme målgruppen i tilstrækkelig grad på nuværende tidspunkt. Dette peger på, at der er behov for øget fokus på, hvordan samarbejdet om indsatsen over for børn med særlige forudsætninger/fagligt stærke børn kan styrkes via ressourcecenteret.

#### 4.2.2 Hjælp-til-selvhjælp

Med denne målsætning er det ønsket, at ressourcecenteret giver faglig sparring til lærere og andet pædagogisk personale i at håndtere konkrete inklusions- og undervisningsmæssige udfordringer, herunder også i relation til forældresamarbejdet, så faglige eller sociale vanskeligheder for enkelte eller grupper af børn så vidt muligt bliver løst, der hvor de opstår, samt af de voksne, der er tæt på.

Overordnet set viser evalueringen, at flere skoler er godt på vej til at indfri målsætningen, og samtidig har mange skoler endnu ikke nået at praktisere den nye kultur for vejledning og sparring med fokus på hjælp-til-selvhjælp. Men grundstenen vurderes at være lagt via ressourcecenterets etablering og de faglige implementeringsforløb. Som tidligere nævnt giver både de interviewede skoleledere, ressourcecentermedarbejdere og konsulenter udtryk for, at den nye sparrings- og vejledningskultur er udtryk for et paradigmeskift på skolerne. Fra at udfordringer tidligere blev løst gennem eksempelvis specialundervisning for det enkelte barn uden for klassen af speciallærere, er der med det nuværende inklusionsfokus tale om, at udfordringer søges løst i klassens fællesskab af klassens egne lærere.

I surveyen er respondenterne blevet spurgt om, i hvilken grad ressourcecenterets oprettelse har bidraget til at give faglig sparring til skolens medarbejdere i at håndtere konkrete inklusionsmæssige udfordringer i form af hjælp-til-selvhjælp (se tabellen nedenfor). Her angiver to ud af tre respondenter, at ressourcecenteret i meget høj eller i høj grad har bidraget til at give faglig sparring til skolens medarbejdere i at håndtere konkrete udfordringer. En ud af tre respondenter angiver, at det i nogen grad er tilfældet. Det bemærkes, at ingen respondenter har anvendt svarmulighederne i mindre grad og slet ikke. Dette indikerer, at der med ressourcecentrene er igangsat en udvikling, som har fokus på at decentralisere løsning af udfordringer, således at det primært (eller i første omgang) foregår i klassen og involverer klassens lærere i almenundervisningen. Det bemærkes, at det ikke har været en del af evalueringen at afdække, hvorvidt skolens medarbejdere selv vurderer, at de modtager faglig sparring til at håndtere inklusionsmæssige udfordringer.

**Tabel 11: I hvilken grad har ressourcecenterets oprettelse efter din vurdering bidraget til, at ... Angivet i pct.**

	Slet ikke/ I mindre grad	I nogen grad	I meget høj/høj grad	Ved ikke	I alt (N)
... give faglig sparring til skolens medarbejdere i at håndtere konkrete inklusionsmæssige udfordringer (hjælp-til-selvhjælp)?	-	32	65	3	100 (88)

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Fokusgrupperne peger på, at der er forskel på, hvor langt skolerne er nået i dette paradigmeskift. På nogle skoler har man organiseret sig med årgangsteams, hvor alle udfordringer drøftes indledningsvis. Det er hensigten, at læreren føler sig hjulpet allerede via disse drøftelser. Næste skridt er en samtale med en repræsentant for ressourcecenteret, en såkaldt "gatekeeper". På baggrund af denne samtale kan det fx aftales, at en medarbejder fra ressourcecenteret gennemfører observation i klassen med henblik på, at der kan udarbejdes en plan for, hvordan udfordringerne søges løst fremadrettet i klassen. Der er altså tale om hjælp til klassen som samlet gruppe, ud fra en betragtning om at klassen er et fællesskab, hvor der skal være plads til alle elever, og derfor tages elever ikke ud af fællesskabet for at løse deres problem. Denne tilgang og organisering illustrerer dels en reel organisationsforandring, dels en ændret forståelse af, hvor-



dan løsninger findes. Fra tidligere at fokusere på det enkelte barns udfordringer handler inklusionsindsatsen i dag i langt højere grad om at sikre, at skolens medarbejdere har de nødvendige kompetencer til at håndtere og tilgodese alle børn.

Ifølge de interviewede konsulenter fra forvaltningen samt fra Metropol og Attractor taler man på andre skoler fortsat om specialundervisningsbørn og behovet for, at visse problemer skal løses uden for klassen. På disse skoler har man endnu ikke etableret en kultur for coaching og vejledning af lærerne til at løse problemer i klassen, men har et mere traditionelt perspektiv på løsning af problemer som isolerede situationer, ikke en udfordring for hele klassen.

En ønsket effekt af den nye vejlederkultur i ressourcecenteret, er, at vejen fra udfordringer til løsninger vedrørende inklusion bliver kortere for henholdsvis den enkelte lærer, det enkelte barn og forældrene. Tabellen nedenfor viser, at respondenterne overordnet set vurderer, at vejen fra udfordringer til løsninger er blevet kortere for lærere og børn, men i mindre grad for forældre.

**Tablet 12: I hvilken grad har etableringen af ressourcecenteret efter din vurdering bidraget til, at vejen fra udfordringer til løsninger vedr. inklusion er blevet kortere for... Angivet i pct.**

	Slet ikke/ I mindre grad	I nogen grad	I meget høj/høj grad	Ved ikke	I alt (N)
... den enkelte lærer?	6	43	42	9	100 (88)
... det enkelte barn?	5	44	41	9	100 (88)
... forældrene?	13	48	25	14	100 (88)

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Det ses, at respondenterne har vurderet udbyttet for den enkelte lærer og det enkelte barn, som værende stort set ens. Således angiver omkring 42 pct. af respondenterne, at ressourcecenteret i meget høj eller i høj grad har bidraget til, at vejen fra udfordringer til løsninger er blevet kortere for den enkelte lærer og for det enkelte barn. En tilsvarende andel er i nogen grad enige i, at vejen er blevet kortere, mens de sidste respondenter vurderer, at det i mindre grad eller slet ikke er tilfældet. Dette viser, at ressourcecenteret flere steder er godt på vej til at mindske vejen fra udfordring til løsning for den enkelte lærer og det enkelte barn, om end der også er plads til forbedring. Dette er ikke uventet, da resultatet forudsætter, at ressourcecenterets nye praksisformer anvendes og er velfungerende, hvilket forventeligt vil vare et stykke tid at indfri. Generelt er der dog tale om et markant resultat, da netop den hurtigere "reaktionstid" er en væsentlig faktor i arbejdet med inklusion. Et eksempel på, hvordan øget hjælp-til-selvhelp bidrager til at vejen fra udfordring til løsning bliver kortere er organisering i årgangsteams. På tværs af skoler fremhæves drøftelse af bekymringer og udfordringer i årgangsteams som værende effektivt i forhold til at håndtere potentielle udfordringer på et tidligt tidspunkt, og af de medarbejdere som er tæt på situationen i det daglige.

Ifølge de interviewede konsulenter fra forvaltningen har særligt ansættelsen af inklusionspædagoger på skolerne bidraget til en positiv udvikling i forhold til hjælp-til-selvhelp. Inklusionspædagogerne bidrager til en hurtigere løsning af udfordringer, særligt gennem det forebyggende arbejde, men også gennem vejledning i mere akutte situationer. Forvaltningens konsulenter oplever, at typen af henvendelser fra skoler til dem i relation til inklusion er ændret som følge af inklusionspædagogernes indsats.

Ressourcecentre er indtil videre kun i begrænset omfang lykkedes med at inddrage forældre og styrke indsatsen for forældre i forhold til inklusion. Således angiver en ud af fire respondenter, at ressourcecenteret i meget høj eller i høj grad har bidraget til, at vejen fra udfordringer til løsninger

ger er blevet kortere for forældre til børn på skolen. Knap halvdelen vurderer, at det i nogen grad er tilfældet, og godt hver tiende respondent vurderer, at ressourcecenteret i mindre grad eller slet ikke har bidraget hertil.

Fokusgrupper med skolerepræsentanter og konsulenter fra Metropol og Attractor bekræfter, at forældrene er et indsatsområde, som mange skoler finder udfordrende, og som kun få skoler endnu har arbejdet intensivt med i regi af ressourcecenteret. Nogle faglige implementeringsforløb har omhandlet inddragelse af forældre i arbejdet med inklusion. Her fortæller konsulenterne, at skolerne er optagede af at skabe en nuanceret og fællesskabsorienteret fortælling om, at inklusion er et anliggende, der vedrører alle, som kan udbredes til forældrene, og som lægger op til, at forældrene inddrages mere i skolens arbejde. På flere skoler er en vis bekymring for, hvorvidt den nye inklusionspraksis kan medføre øget fravalg af kommunens folkeskoler til de omkringliggende privatskoler. Flere af de interviewede skoleledere fortæller, at ressourcecenteret indtil videre primært har fokuseret på at styrke forståelse af inklusion som et fælles anliggende blandt skolens medarbejdere og til dels elever, og at forældre vil blive et vigtigt indsatsområde fremadrettet.

#### 4.2.3 Koordination og samarbejde med eksterne ressourcepersoner

For at sikre en målrettet, hurtig og koordineret hjælp til børn med særlige behov er der med ressourcecentre sigtet mod at styrke koordination og samarbejde med de ressourcepersoner, der ikke har deres ansættelse på skolen, dvs. psykolog, socialrådgiver, sundhedsplejerske og UU-vejleder. Evalueringen viser, at ressourcecentre i høj grad bidrager til at styrke koordination og samarbejde med de eksterne ressourcepersoner. Dette gælder særligt i forhold til skolepsykolog og skolesocialrådgiver og i mindre grad i forhold til skolesundhedsplejerske og UU-vejleder.

Blandt størstedelen af respondenterne er der en oplevelse af, at samarbejdet med især skolepsykolog og skolesocialrådgiver er styrket gennem ressourcecenteret. Tabellen nedenfor viser, at godt to ud af tre respondenter vurderer, at ressourcecenteret i meget høj eller i høj grad har skabt en bedre koordinering og et tættere samarbejde med henholdsvis skolepsykologen og skolesocialrådgiveren.

Der er også skabt bedre koordination og tættere samarbejde med skolesundhedsplejerske og UU-vejleder som følge af ressourcecenterets etablering, om end i mindre grad sammenlignet med samarbejdet med psykolog og socialrådgiver. Ikke desto mindre vurderer godt fire ud af ti respondenter, at der i meget høj eller i høj grad er skabt et tættere samarbejde med skolesundhedsplejersken. En ud af tre respondenter vurderer, at der i meget høj eller i høj grad er skabt et tættere samarbejde med UU-vejlederen. Dette peger på, at der fremadrettet er behov for – eller rum for om man vil – at styrke dette samarbejde. Vurderingen afspejler formentlig også, at nogle eksterne ressourcepersoner generelt set vurderes at være vigtigere at styrke samarbejdet med, end andre.

**Tabel 13: I hvilken grad er der efter din vurdering, med etableringen af ressourcecenteret, skabt en bedre koordinering og et tættere samarbejde mellem skolen og følgende ressourcepersoner, der ikke har ansættelse på skolen? Angivet i pct.**

	Slet ikke/ I mindre grad	I nogen grad	I meget høj/ høj grad	Ved ikke	I alt (N)
Psykolog	9	18	67	6	100 (88)
Skolesocialrådgiver	7	17	71	6	100 (88)
Skolesundhedsplejerske	21	31	43	6	100 (88)
UU-vejleder	25	36	31	8	100 (88)

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Af fokusgrupperne fremgår det, at der dels er kommet et større fokus på at inddrage de eksterne ressourcepersoner, dels er der med ressourcecenteret skabt bedre rammer for at inddrage de

eksterne parter på en mere forpligtende måde. Af fokusgrupperne fremgår det ligeledes, at skolerne oplever, at de eksterne ressourcepersoner generelt er meget positivt indstillet over for at blive inviteret mere indenfor på skolerne. De interviewede konsulenter fra Attractor og Metropo fortæller ligeledes, at der er positive erfaringer på de skoler, hvor de eksterne ressourcepersoner har deltaget i det faglige implementeringsforløb. Inddragelsen af de eksterne ressourcepersoner i implementeringen af ressourcecenteret bidrager til, at der skabes en fælles forståelse af ressourcecenterets arbejde på tværs af interne og eksterne ressourcepersoner. Samtidig bidrager inddragelsen til, at de eksterne parter får større ejerskab for skolens indsats, og til at der udarbejdes procedurer og arbejdsgange, der er mest hensigtsmæssige for alle parter. I sidste ende vurderes det at bidrage til en mere målrettet og hurtigere hjælp til børn med særlige behov.

Enkelte informanter i fokusgrupperne fremhæver, at deres skole endnu ikke har etableret samarbejde med en eller flere eksterne ressourcepersoner.

#### 4.2.4 Styrket fagligt-strategisk retning i skolernes inklusionsindsats

Et af ressourcecenterets formål er at understøtte ledelsen fagligt i beslutninger og prioriteringer om særlige indsatser, herunder administrere anvendelsen af de midler der er i ressourcecenteret. Evalueringen viser, at mange skoler er nået langt i forhold til at indfri denne målsætning. Samtidig er der væsentlige forskelle på tværs af skoler, hvad angår skoleledelsens prioritering og engagement i inklusionsindsatsen.

Tabellen nedenfor viser, at mere end seks ud af ti respondenter vurderer, at ressourcecenterets oprettelse i meget høj eller i høj grad har bidraget til at understøtte ledelsen fagligt i beslutninger og prioriteringer om særlige indsatser.<sup>10</sup> Det ses endvidere, at godt halvdelen af respondenterne i meget høj eller i høj grad er enige i, at skolens arbejde med inklusion er blevet mere systematisk gennem ressourcecenteret. Der er ingen forskel mellem lederes og medarbejderes besvarelser.

**Tabel 14: I hvilken grad har ressourcecenterets oprettelse efter din vurdering bidraget til, at ... Angivet i pct.**

	Slet ikke/ I mindre grad	I nogen grad	I meget høj/ høj grad	Ved ikke	I alt (N)
... understøtte ledelsen fagligt i beslutninger og prioriteringer om særlige indsatser?	8	24	63	6	100 (88)
... skolens arbejde med inklusion er blevet mere systematisk?	4	39	54	3	100 (88)

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Fokusgrupperne peger i lighed med surveyen på, at mange skoler er nået langt med at skabe en styrket fagligt og strategisk inklusionsindsats. Af fokusgrupperne fremgår det, at de skoler, som er nået længst i udviklingen, er skoler, hvor ledelsen optræder tydeligt og sætter klare retningslinjer – og dermed udviser en klar prioritering af inklusionsindsatsen. Her ser skoleledelsen en værdi i at arbejde med inklusion, og derfor forekommer det mere naturligt at prioritere indsatsen. Evalueringen viser, at der samtidig er skoler, hvor det lader til, at ledelsen i mindre grad kan se værdien af inklusion og oplever det som problematisk, at der ikke længere (kan) arbejdes med børnenes udfordringer individuelt i regi af fx specialcentre. På disse skoler ses organisationsændringen som et udefrakommende krav, der skal imødekommes officielt, men som ledelsen kun i mindre grad tager ejerskab for lokalt. Det lader til, at alle skoler er bevidste om, at der fra for-

<sup>10</sup> Besvarelserne dækker over en mindre forskel mellem skolelederes og ressourcecentermedarbejderes vurdering. Ser vi på besvarelser opdelt på respondenttype, er 59 pct. af lederne i meget høj eller i høj grad enige i udsagnet, mens andelen er lidt højere for medarbejderne, nemlig 66 pct. Ledelsen oplever altså i mindre grad at blive understøttet af ressourcecenteret, sammenlignet med medarbejdernes vurdering af hvorvidt ledelsen understøttes af ressourcecenteret (se Tabel 322 og Tabel 33 i bilag 2 for en angivelse af besvarelserne opdelt på respondenttype). Der er tale om forholdsvis lille forskel, som samtidig forekommer intuitiv.

valtningen og politisk side er et krav om en styrket retning i skolens inklusionsindsats, som skal imødekommes – uanset om de selv kan se værdien heraf.

#### 4.2.5 Systematisk samarbejdsform og anvendelse af metode

Det er hensigten, at ressourcecenteret skal medvirke til at skabe en fælles samarbejdsform og -metode på skolen, som danner afsæt for systematisk fokus og analyse af de situationer og relationer, hvor vanskeligheder for børn opstår.

Evalueringen viser, at størstedelen af ressourcecentrene har valgt en fælles samarbejdsform og -metode. Tabellen nedenfor viser således, at 74 pct. af respondenterne angiver, at der er en fælles samarbejdsform og -metode i ressourcecenteret.

**Tabel 15: Har I i ressourcecenteret en fælles samarbejdsform og - metode for analyse af de situationer og relationer, hvor vanskeligheder for børn opstår? Angivet i pct.**

	Pct.
Ja	74
Nej	26
I alt (N)	100 (88)

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

De respondenter, der har angivet, at der er en fælles arbejdsform og -metode i ressourcecenteret, er blevet bedt om at angive den eller de to mest anvendte fælles metoder i ressourcecenteret. Af tabellen nedenfor fremgår det, at metoden Signs of Safety – SOS og LP-modellen er de mest udbredte metoder. Under svarkategorien andet har respondenterne haft mulighed for i en åben svarkategori at angive deres metoder. Her nævnes fx API, reflekterende team, SIP, SMTTE, SUMO, systemisk perspektiv, rundt om barnet og en række tilgange udviklet af skolerne selv (med inspiration fra velkendte modeller) fx konsultative forløb, kvalitetsstjernen, refleksionsblomsten og isbjergmodellen.

**Tabel 16: Angiv den eller de to mest anvendte fælles metoder i ressourcecenteret. Angivet i pct.**

	Valgt
Læringsmiljø og Pædagogisk analyse - LP-model	43
Cooperative learning	23
Help-model	-
Signs of Safety – SOS	59
IC3-modellen	2
Positiv Adfærd i Læring og Samspil - PALS-model	3
Andet	32

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Note: Antal respondenter er 65. Respondenterne har haft mulighed for at angive to svarmuligheder, hvorfor tabellen summerer til mere end 100.

Den fælles metode i ressourcecentrene er på de fleste skoler kun i mindre grad udbredt til skolens øvrige medarbejdere (se tabellen nedenfor). Forskellen mellem lederes og medarbejderes vurdering af metodernes udbredelse kan eventuelt forklares ved, at lederne ikke har samme indsigt i arbejdet med at udbrede metoderne, som ressourcecenterets medarbejdere har.

**Tabel 17: Er metoden/metoderne udbredt til resten af skolen (de enkelte teams)? Angivet i pct.**

	Ledelse	Medarbejdere
Ja, i meget høj grad	11	18
Ja, i høj grad	11	18
Ja, i nogen grad	54	43
Ja, i mindre grad	19	18

Nej, slet ikke	5	4
I alt (N)	100 (37)	100 (28)

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Fokusgrupperne peger på, at årsagen til, at metoderne endnu ikke er mere udbredt på skolen, end det er tilfældet, formentlig skyldes, at ressourcecenteret endnu ikke er nået dertil. Første skridt har været at finde frem til den mest hensigtsmæssige metode i ressourcecenteret. Et af de kommende skridt er at udbrede metoden. Tabellen nedenfor viser, at omkring en tredjedel af respondenterne (på tværs af ledere og medarbejdere) angiver, at de vil prioritere at udbrede metoden til resten af skolen i det kommende skoleår. 49 pct. af lederne og 32 pct. af medarbejderne angiver, at det vil ske i løbet af de næste par år, mens 8 pct. af lederne og 29 pct. af medarbejderne angiver, at der ikke er planer om at udbrede metoderne. Der er således en markant forskel mellem ledere og medarbejdere, hvad angår skolens planer om at udbrede metoderne.

**Tabel 18: Vil I prioritere at udbrede metoden til resten af skolen? Angivet i pct.**

	Ledelse	Medarbejdere
Ja, i det kommende skoleår	32	36
Ja, i løbet af de næste år	49	32
Nej, det har vi ikke planer om	8	29
Andet	11	4
I alt (N)	100 (37)	100 (28)

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Ovenstående analyse omhandler de 74 pct. af respondenterne, der har angivet, at der i deres ressourcecenter er en fælles samarbejdsform og -metode. De resterende 26 pct. af respondenterne, der har angivet, at der *ikke* er skabt en fælles arbejdsform og -metode i ressourcecenteret, er blevet bedt om at angive årsagen hertil i en åben svarkategori. Begrundelserne falder i to kategorier. Den hyppigst angivne begrundelse er, at ressourcecenteret endnu ikke er nået så langt i dets implementering, at det kan lægge sig fast på en metode – eller at der i øjeblikket arbejdes med at identificere den metode, som centeret vil arbejde ud fra. Den anden type begrundelse er, at ressourcecenteret benytter forskellige metoder afhængig af konteksten og dermed ikke ønsker at lægge sig fast på én metode.<sup>11</sup>

### 4.3 Inkluderende skolekultur

I sidste ende skal etableringen af ressourcecenteret som organisatorisk enhed på skolen bidrage til at skabe en mere inkluderende skolekultur. Hvorvidt og hvordan ressourcecentre lader til at bidrage hertil, er skoleledere, ressourcecentermedarbejdere, forvaltningens skolekonsulenter og inklusionskoordinatorer samt konsulenter fra Metropo og Attractor blevet bedt om at vurdere i fokusgrupperne.

Overordnet set peger evalueringen på, at ressourcecentre har skabt et øget fokus på inklusion på (næsten) alle skoler. Det kommer fx til udtryk ved, at ressourcecentermedarbejdere og ledere på mange skoler oplever, at de med forvaltningens klare prioritering af indsatsen står med et stærkt mandat til arbejdet med implementering af ressourcecenteret, herunder udbredelse til skolens øvrige medarbejdere. Når det kommer til at omsætte et øget fokus til ændret praksis, synes der at være en vis variation på tværs af skoler. På skoler, hvor ledelsen har prioriteret implementeringen af ressourcecenteret og har fokus på at nå de ønskede mål for ressourcecenteret, er det oplevelsen, at der med ressourcecenteret er banet vej for en mere inkluderende skolekultur, som allerede på nuværende tidspunkt har sat sig spor i praksis. Som eksempel kan

<sup>11</sup> I alt har 22 respondenter angivet en begrundelse for, at ressourcecenteret endnu ikke har valgt en fælles samarbejdsform og -metode. Heraf angiver 14 respondenter, at de endnu ikke er nået dertil, mens 8 angiver, at ressourcecenteret anvender forskellige metoder efter behov.

nævnes en skoleledelsesrepræsentant, der fortæller, hvordan observation er blevet indført på skolen som metode til løsning af udfordringer. Skolens medarbejdere oplever allerede nu et positivt udbytte af denne fremgangsmåde i form af en fælles tilgang til løsning af udfordringer som tager udgangspunkt i fællesskabet, hvad enten det er fællesskabet i klassen, på årgangen eller på skolen samlet set. Hvorvidt denne tilgang kommer skolens børn til gavn, er ifølge informanterne, endnu for tidligt at udtale sig om. På skoler, hvor ledelsen – af forskellige årsager – ikke prioriterer arbejdet med implementering af ressourcecenteret, herunder at skabe et fælles sprog og en forståelse af inklusion, er der endnu lang vej fra etablering af ressourcecenteret til en styrket inklusionspraksis. Ifølge de interviewede konsulenter, er der på disse skoler formelt set en organisering, som understøtter styrket inklusion. Hvis lokalt ejerskab og ansvar for indsatsen er fraværende, udebliver de ønskede forandringer i praksis. Det betyder fx, at skolens medarbejdere i større eller mindre grad kan håndtere udfordringer som de plejer, dvs. som noget der kan løses ved individuelt for det enkelte barn, og ikke som et anliggende for fællesskabet – uden at skoleledelsen griber ind og korrigerer mønstret.

Tabellen nedenfor viser de forandringer, som ressourcecenteret ifølge respondenterne især har skabt på skolen. Alle respondenter har haft mulighed for at angive op til tre forandringer. Det ses, at flest respondenter har angivet, at følgende tre forandringer især er skabt på skolen:

- Styrket hjælp og støtte til de enkelte lærere og/eller team (66 pct.)
- Flere perspektiver på de enkelte udfordringer (63 pct.)
- Styrket fagligt-strategisk retning i vores inklusionsindsats (57 pct.)

De angivne forandringer peger i retning af en styrket inklusionspraksis på skolerne. Det skal dog bemærkes, at der er tale om respondenternes egen vurdering af oplevede forandringer. Endvidere bemærkes, at evalueringen ikke kan påvise, at de oplevede forandringer medfører en styrket indsats for børn i skolerne.

**Tabel 19: Hvilken forandring har etablering af ressourcecenteret på din skole især medført? Angivet i pct.**

	Valgt
Aflastning for ledelsen i forhold til konkrete sager	26
Flere perspektiver på de enkelte udfordringer	63
En styrket fagligt-strategisk retning i vores inklusionsindsats	57
Kvalificering af ledelsens beslutninger på inklusionsområdet	18
Styrket samarbejde med ressourcepersoner uden for skolen (psykolog, socialrådgiver m.fl.),	34
Styrket hjælp og støtte til enkeltlærere og/eller team	66
Styrket forældresamarbejde om inklusion	2
Etableringen af ressourcecenteret har ikke resulteret i nogen nævneværdig forandring i forhold til vores hidtidige praksis	8
Andet	5

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

#### 4.4 Udfordringer i arbejdet med inklusion fremadrettet

Afslutningsvis i dette kapitel ser vi nærmere på, hvilke udfordringer skolerne fortsat oplever i forhold til arbejdet med at styrke inklusion. Tabellen nedenfor viser, at de to udfordringer, som flest respondenter vurderer, at skolen fortsat har, er:

- Nogle elever ikke kan inkluderes i normalundervisningen (53 pct.)
- Der er behov for kompetenceudvikling af skolens lærere, for at vi kan klare opgaven (42 pct.).

Det er Rambølls vurdering, at disse to udfordringer er tæt forbundne. Oplevelsen af, at nogle elever ikke kan inkluderes i normalundervisningen, hænger formentlig bl.a. sammen med, at man enten ikke har de fornødne ressourcer til at inkludere alle i undervisningen, eller ikke kan se værdien heraf. Ressourcer skal i denne forbindelse forstås bredt, dvs. som viden, kompetencer, erfaring og eventuelt også tid. Fokusgrupperne bekræfter, at ovenstående udfordringer gør sig gældende på nogle skoler. Således nævner informanterne som eksempler på, at nogle elever ikke kan inkluderes i normalundervisningen, at de forstyrrer undervisningen for de øvrige elever i så høj grad, at det går ud over kvaliteten af undervisningen for flertallet, eller at de mistrives i den normale undervisning fordi læreren ikke kan imødekomme deres behov.

**Tabel 20: Hvilke udfordringer oplever I fortsat på skolen i forhold til at styrke arbejdet med inklusion? Sæt kryds ved de to vigtigste udfordringer på jeres skole. Angivet i pct.**

	Valgt
Nogle elever kan ikke inkluderes i normalundervisningen	53
Etablering af kultur, hvor lærerne bruger hinanden i inklusionsindsatsen	38
Meget tunge socialsager kan ikke løses i regi af ressourcecenteret	28
Uforholdsmæssigt tidsforbrug på koordinering og møder	13
Der er behov for kompetenceudvikling af skolens lærere, for at vi kan klare opgaven	42
Forældre overvejer at flytte deres børn til en anden skole, hvis inklusionsudfordringen bliver større	10
Vi oplever ingen udfordringer i arbejdet med inklusion på skolen	-
Andet	8

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Respondenterne er desuden blevet bedt om kort at beskrive, hvordan de oplevede udfordringer kan imødekommes fremadrettet. På tværs af de mange åbne svar går en række forslag igen, som ligeledes understøttes af drøftelser i fokusgrupperne. Disse er:

- Fortsat fokus på vejledning og kollegial sparring:* Ressourcecentrenes nye vejlederrolle og anvendelsen af observation som metode er udtryk for en kulturændring på skolerne. Mange medarbejdere oplever en vis utryghed eller skepsis over at lade deres pædagogiske praksis være genstand for kollegiale drøftelser. Der er derfor behov for at understøtte arbejdet med vejledning og kollegial sparring fremadrettet, dels i forhold til at klæde ressourcecenterets medarbejdere på til opgaven som vejledere. Dels i forhold til at tydeliggøre, hvordan observation og vejledning kan styrke lærernes undervisning, således, at de oplever, at metoderne bliver en ressource for dem.
- Efteruddannelse af skolens medarbejdere:* I anerkendelsen af, at udfordringer som hovedregel skal løses i fællesskabet – af læreren som led i almenundervisningen – peger både skoleledere, ressourcecentermedarbejdere og de interviewede konsulenter på, at der er behov for et kompetenceløft. Evalueringen viser samtidig, at der på tværs af skoler er en oplevelse af, at skolens medarbejdere har modtaget omfattende kompetenceudvikling allerede. Derfor ser behovet for efteruddannelse i dag anderledes ud end for et par år siden. En nærmere beskrivelse af det nuværende efteruddannelsesbehov, kan ikke udledes direkte af evalueringen.
- Anerkendelse af, at inklusionsopgaven er omfattende og ambitiøs:* Dette forslag skal ses i lyset af, at mange skoler efterlyser arbejdsro til at skabe de ønskede forandringer i praksis, samt at skolerne vurderer, at opgaven er udfordrende. Størstedelen af skolerne oplever, at de med ressourcecenteret nu har en organisering på plads, som understøtter forandringerne, men at der er behov for tålmodighed i forhold til hvornår dette udmønter sig i mere konkrete ændringer i skolens praksis og kultur.

- *Skoleledelsen skal fortsat have stort fokus på inklusion og ressourcecenterets arbejde:* Evalueringen peger entydigt på, at skoleledelsens opbakning til inklusionsindsatsen (og forandring mere generelt) er afgørende for at skabe de ønskede forandringer i praksis. I og med, at skolerne endnu er midt i processen med at skabe øget inklusion, er det fortsat væsentligt med ledelsesmæssig prioritering af indsatsen.



## 5. FAGLIGE IMPLEMENTERINGSFORLØB

Dette kapitel omhandler de gennemførte faglige implementeringsforløb, der er gennemført af Attractor og Metropol i perioden november 2012 til oktober 2013 vegne af BUF. Evalueringen viser, at skolerne overordnet set er tilfredse med indholdet i de gennemførte implementeringsforløb. Samtidig er der en række udfordringer med forløbets rammer i form af tilrettelæggelse og organisering af forløbene, som i nogle tilfælde har betydning for skolernes oplevede udbytte af forløbet.

### 5.1 Form og indhold på de faglige implementeringsforløb

Som led i BUFs støtte til skolernes arbejde med implementering af ressourcecentre er der gennemført faglige implementeringsforløb for alle skoler. Forløbet er faciliteret i et samarbejde mellem Attractor og Metropol. Forløbet er indledt af et kick off-områdeseminar for alle skoler i området, områdeledelsen, forvaltningens skolekonsulent og inklusionskoordinator i området. Resten af forløbet består af 38 konsulenttimer til hver enkelt skole, og derudover har der været afsat en pulje på i alt 100 timer (ca. 2 timer pr. skole) til en markedsplads, hvor skolerne kan vælge på tværs af alle konsulenter inden for en række temaer.

Efter kick off-seminarerne i hvert område er forløbet på den enkelte skole indledt med et opstartsmøde mellem skoleledelsen, medarbejdere i ressourcecenteret samt de pågældende konsulenter, der er tildelt skolen. Formålet med opstartsmødet er at afklare skolens situation og behov i relation til implementering af ressourcecenteret. Derefter har hvert makkerpar af konsulenter fra Attractor og Metropol udarbejdet en plan for aktiviteter på skolen. Tidsplan for afviklingen af aktiviteterne er blevet aftalt i dialog mellem skolen og konsulenterne.

Som udgangspunkt er hver skole blevet tilbudt to konsulenter, en fra Attractor og en fra Metropol, som har fordelt timerne imellem sig med 19 timer til hver konsulent.<sup>12</sup> Indholdet i det faglige forløb er tilrettelagt efter skolernes behov, og der er udarbejdet en samarbejdskontrakt/projektdokument, hvori konsulenterne på baggrund af et indledende møde med skolen og skolens SUMO-analyse<sup>13</sup> fra områdeseminarerne har skitseret målsætninger og konkrete aktiviteter for skolens arbejde med ressourcecenteret. Ved det faglige implementeringsforløbs afslutning i efteråret 2013 afholder hvert område et afslutningsseminar, som faciliteres af områdeledelsen selv.

#### *Typer af ydelser i forløbet*

På nogle skoler har konsulenten fra Metropol og Attractor gennemført separate forløb, forstået sådan at forløbene er koordineret indholdsmæssigt, men timerne er afviklet hver for sig, hvor henholdsvis Metropol og Attractor har fordelt aktiviteter mellem sig ud fra kompetencer, og ud fra hvad der har kunnet lade sig gøre i forhold til skolernes kalendere. På andre skoler har konsulenterne fra Metropol og Attractor gennemført forløbet i samarbejde og har deltaget på samme tid ud fra et ønske om at bringe konsulenternes forskellighed faglighed i spil samtidig.

Hvad angår typen af ydelser, som konsulenterne har bidraget med under det faglige implementeringsforløb, viser spørgeskemaundersøgelsen, at godt halvdelen af alle respondenter angiver coaching og undervisning/kursus (se tabellen nedenfor). Knap en tredjedel af skolerne angiver ligeledes, at det faglige implementeringsforløb har bestået af supervision.

<sup>12</sup> I surveyen angiver syv ud af ti respondenter, at de har haft i alt to konsulenter, heraf én konsulent fra Attractor og én fra Metropol. Hver tiende angiver, at skolen har haft to konsulenter fra Attractor. Enkelte angiver, at de har haft to konsulenter fra Metropol. De resterende respondenter angiver, at de kun har haft én konsulent (se figur 2 i bilag 2).

<sup>13</sup> En SUMO-analyse er en anerkendende udgave af det, der også kendes som en klassisk SWOT-analyse. I en SUMO-analyse fokuserer man på teamets Styrker og Udviklingspotentialer og på Muligheder og Opmærksomhedspunkter.

**Tabel 21: Hvilke typer af ydelser kendetegner bedst indholdet af det faglige implementeringsforløb for ressourcecenteret på din skole? Angivet i pct.**

	Valgt
Coaching	53
Supervision	32
Undervisning/kursus	52
Foredrag	11
Seminarer	9
Andet	16

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Note: Respondenterne har haft mulighed for at angive mere end en svarkategori.

Som nævnt er indholdet af de faglige implementeringsforløb blevet fastlagt i dialog mellem skolen og de pågældende konsulenter fra Metropol og Attractor. Skolerne udtrykker generelt stor tilfredshed med denne åbenhed og imødekommenhed over for skolernes behov i tilrettelæggelsen af forløbet. Hvad angår forløbenes indhold, går en række temaer igen på tværs af skoler og områder:

- Selve arbejdet i ressourcecenteret, dets struktur og brugen af en bestemt metodik/model
- Professionalisering af vejledning og sparring med kolleger
- Revideret struktur og arbejdsform på møder, arbejdet med mål og opfølgning og aktionslæring
- Større synlighed af ressourcecenterets kompetencer og ydelser, og hvordan man som lærer/pædagog kan/skal bruge ressourcecenteret
- Det generelle arbejde med at udvikle sproglig bevidsthed hos hele det pædagogiske personale, herunder et forstærket fokus på og fælles forståelse af inklusion
- Udvikling af teamsamarbejde – både i ressourcecenteret som team og i skolens øvrige team
- Forældresamarbejde.

Som eksempel på, hvordan skolerne har valgt at anvende forløbet, kan nævnes en skole, hvor ressourcecenterets koordinator fortæller, at skolen fra start vidste, at de ønskede at bruge forløbet til at styrke den tidlige indsats (inklusion i indskolingen) og ressourcecenterets vejlederrole. Denne skole har været meget tilfreds med udbyttet af forløbet og vurderer, at de to indsatsområder er klart styrket som følge heraf. Lederen på en anden skole fortæller, at de har anvendt Attractor-konsulenten som coach i forhold til organisationsændringen, mens Metropol-konsulenten har bidraget med viden og sparring i forhold til betydningen af det talte sprog, dvs. måden, hvorpå skolens medarbejdere taler om inklusion på. Andre skoler har haft en mindre klar forestilling om, hvordan de ville anvende det faglige implementeringsforløb. På disse skoler lader det til, at den forholdsvis åbne ramme for forløbets indhold har medført en vis frustration, fordi det var uklart, hvad der skulle foregå.

Nogle skoler har oplevet, at konsulenterne har haft en tydelig præference for forløbets indhold, fx en metode eller et tema, som konsulenten finder særlig relevant og har gode kompetencer til at facilitere eller undervise i. I udgangspunktet vurderer de fleste skoler, at det er en fordel, at konsulenterne kommer med forslag til skolerne om forløbets indhold ud fra en betragtning om, at konsulenterne er professionelle med relevant viden på området. På enkelte skoler er oplevelsen dog, at konsulenterne har presset u hensigtsmæssigt meget på med egne bud på metode og indhold. Disse skoler oplever retrospektivt, at de har valgt et indhold i forløbet, som måske ikke har været det mest relevante for skolen, fordi skolen ikke selv på et tidligt tidspunkt havde andre forslag til forløbets indhold.

*Deltagere i forløbet*

Ligesom indholdet af det faglige implementeringsforløb ikke er bestemt på forhånd, er det heller ikke bestemt, hvilke personer der skal deltage i forløbet. 94 af respondenterne angiver, at ressourcecenterets medarbejdere har deltaget i forløbet (se tabellen nedenfor). Skoleledelsen har som minimum deltaget i opstarten af forløbet. Derudover har ledelsen deltaget i det øvrige forløb på langt størstedelen af skolerne. Således angiver 85 pct. af lederne og 78 pct. af medarbejderne, at ledelsen har deltaget.<sup>14</sup> Der ses således en mindre variation i vurderingen af, hvorvidt ledelsen har deltaget, således at der blandt lederne er flere der angiver, at ledelsen har deltaget, end der er blandt medarbejderne.

**Tabel 22: Hvilke af skolens medarbejdere har deltaget i det faglige implementeringsforløb for ressourcecenteret? Angivet i pct.**

	Ledelse	Medarbejdere
Medarbejdere i ressourcecenteret	94	93
Hele skolens lærergruppe	28	20
Udvalgte lærerteams <sup>15</sup>	9	10
Skoleledelsen (skoleleder, souschef el.lign.)	85	78
Eksterne samarbejdspartnere	34	22
Andre <sup>16</sup>	17	10

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Note: Respondenterne har haft mulighed for at angive mere end en svarkategori.

## 5.2 Skolernes oplevede udbytte af forløbet

Overordnet set viser evalueringen, at størstedelen af de interviewede skoler har oplevet det faglige implementeringsforløb som fagligt interessant, relevant og udbytterigt. På tværs af skoler fremhæves konsulenternes evne som sparringspartnere og coaches som særlig værdifuldt, idet det bidrager til refleksion og udvikling blandt skolens medarbejdere og ledelse. Samtidig er der skoler, som udtrykker utilfredshed med tilrettelæggelsen af forløbet. De faglige implementeringsforløb har haft til formål at understøtte såvel skoleledelse som ressourcecenterets medarbejdere i implementeringen af ressourcecenteret. I det følgende analyseres skolernes oplevede udbytte af forløbet.

*Understøttelse af skoleledelsen*

Evalueringen viser, at de gennemførte faglige implementeringsforløb i et vist omfang har understøttet skoleledelsen i at få etableret et ressourcecenter på skolen. Der tegner sig samtidig et billede af, at skolernes udbytte af implementeringsforløbet hænger sammen med, hvor langt skolen allerede var i forhold til implementering af ressourcecenteret, herunder skoleledelsens prioritering af indsatsen. Flere skoler vurderer, at de allerede inden det faglige implementeringsforløb var godt i gang med at implementere et ressourcecenter på skolen. På disse skoler har ledelsen haft en forholdsvis klar forestilling om, hvad de ville bruge forløbet til, fx ledelsescoaching og observation som metode for vejlederne, og hvordan det kunne tilrettelægges bedst muligt. Det har betydet, at samarbejdet med konsulenterne fra Attractor og Metropol er kommet hurtigt i gang på disse skoler, og disse skoler har sat pris på, at forløbet var åbent defineret, så de kunne tilrettelægge det efter behov.

Modsat har de skoler, der ikke var så langt med implementering af ressourcecenteret, fået et andet udbytte af det faglige implementeringsforløb. På disse skoler har der været afholdt indtil

<sup>14</sup> Det bemærkes, at der ikke er en sammenhæng mellem hvorvidt skoleledelsen har deltaget i det faglige implementeringsforløb, og status for ressourcecenterets etablering.

<sup>15</sup> Respondenterne er blevet bedt angive, om det er lærerteams i indskoling, mellemtrin og/eller udskoling. Følgende er angivet (antal i parentes): "En repræsentant fra hver afdeling indskoling, mellemtrin og udskoling" (5), "Indskoling" (1), "Mellemtrin" (1).

<sup>16</sup> Angivne svar under "Andre": DSA-lærere, speciallærere, AKT-vejleder, en funktionslærer, forvaltningen, inklusionspædagog, inklusionskoordinator, udviklingsgruppe og vejledere på skolen. Det bemærkes, at svarkategorien primært er brugt som uddybning af de øvrige svarkategorier.

flere afklaringsmøder mellem skoleledelse og konsulenter fra Attractor og Metropol for at finde frem til skolens behov og ønsker i relation til ressourcecenteret. Forløbet har for disse skoler bidraget til en vis form for afklaring og senere også faglig og organisatorisk udvikling, om end i mindre grad end det synes at være tilfældet på de skoler, som var mere afklarede forud for forløbet.

Ifølge konsulenterne fra Attractor og Metropol samt forvaltningens skolekonsulenter og inklusionskoordinatore kan de ovenstående beskrivelser af skolernes forandringsparathed og indstilling til implementeringsforløbet forklares med ledelsesstil og forandringskultur på skolerne mere generelt. Således peger konsulenterne på, at skoler, hvor ledelsen går forrest og udviser en klar prioritering af nye tiltag på skolen, er langt mere forandringsvillige og -parate, end skoler hvor ledelsen er mindre synlig og mere tilbageholdende over for forandring. Dette gælder også i relation til implementering af ressourcecentre. Skoler, hvor ledelsen har prioriteret etablering af ressourcecentre og har sat dette arbejde højt på skolens dagsorden, har således været mere modtagelige over for forløbets muligheder og har fra start evnet at drage nytte af forløbet. Skoler, hvor ledelsen – af forskellige årsager – i mindre grad har prioriteret arbejdet med implementering af ressourcecentre, har haft sværere ved at se, hvordan og med hvilket formål de skulle anvende forløbet. Nærværende evaluering er således på linje med andre undersøgelser (nationalt og internationalt), der påpeger betydningen af skoleledelsen i forbindelse med større forandringsprocesser/-projekter.<sup>17</sup>

I samarbejdet med den sidste "type" af skoler og ledelser er det konsulenternes vurdering, at en form for "minimumspakke" i forløbet ville have øget skolernes udbytte af forløbet. Hvis skolen ikke ved, hvad den skal efterspørge, er det vanskeligt at yde den rette hjælp. For at sikre et vist udbytte af forløbet kunne der på forhånd være sat nogle minimumsrammer eller krav til indhold i forløbet, som konsulenterne kunne indlede samarbejdet med skolerne ud fra. Det er Rambølls oplevelse, at sådanne minimumsrammer ikke har været defineret fra forvaltningens side.

#### *Understøttelse af ressourcecenterets medarbejdere*

Blandt ressourcecentermedarbejderne er der overordnet set stor tilfredshed med udbyttet af de faglige implementeringsforløb. Medarbejderne oplever, at forløbene er varetaget af kompetente konsulenter, der har formålet at skabe en "tilpas forstyrrelse" på skolen i forhold til at styrke skolens faglighed og praksis. Særligt forløb, hvor ressourcepersonerne har arbejdet med en udvalgt metode, synes at være værdifulde. Her fremhæver ressourcepersonerne fx kollegial supervision og observation i klasser som metoder, de forventer, vil styrke ressourcecenterets arbejde fremadrettet. Evalueringen viser, at implementeringsforløbet især har bidraget til øget metodisk faglighed blandt ressourcecenterets medarbejdere. Dette er efter Rambølls vurdering et vigtigt skridt på vejen i forhold til at skabe en vejlederkultur, hvor ressourcecenteret skal klæde deres kolleger på til at løse udfordringer. Således er det ifølge ressourcepersonerne endnu for tidligt at tale om, at forløbet har bidraget til øget og sammenhængende inklusionspraksis på skolen, idet de nu står over for at afprøve metoderne i praksis. Ressourcepersonerne vurderer samtidig, at forløbet med fordel kunne have været længerevarende, således at de også under anvendelse af de nye metoder og arbejdsgange kunne få sparring og vejledning fra konsulenterne.

#### *Understøttelse af skolerne fremadrettet*

Både ressourcepersoner og skoleledere peger på, at det lange seje træk for at skabe en inkluderende skolekultur og praksis endnu ligger foran dem. Implementeringsforløbet har – i større eller mindre omfang – hjulpet skolerne på rette vej i implementeringen. Der er på tværs af skoler en udbredt fælles forståelse af, at det, skolerne allermost har brug for den kommende tid for at

---

<sup>17</sup> Betydningen af skoleledelse i forhold til en skoles muligheder for forandring bekræftes af forskningsresultater fra en række undersøgelser, se fx SFI 2011: *Ledelse, Læring og trivsel i folkeskolerne*, EVA 2012: *Fælles Mål i folkeskolen*, OECD 2011: *Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, Denmark, OECD og Rambøll Management Consulting, *Evaluering af nationale test*, 2013.

styrke implementeringen af ressourcecentre, er arbejdsro og tid til at integrere den nye organisering, metoder og arbejdsgange i skolens praksis. Foruden arbejdsro og tid fremhæver nogle skoler, at de gerne så, at der fortsat var mulighed for at få input og sparring fra konsulenter, som i det faglige implementeringsforløb. Skolerne understreger, at yderligere konsulentbistand skulle være i en mere fleksibel form end et egentligt forløb, fx et antal "rådgivningstimer" over en længere periode, som skolerne kan trække på, hvis de ønsker at få bistand til at dygtiggøre sig i en metode, få sparring, coaching el. lign.

### 5.3 Struktur og organisering af forløbet

Flere skoleledere og ressourcecentermedarbejdere vurderer, at implementeringsforløbet med fordel kunne have været yderligere differentieret, end det har været tilfældet. Det gælder både i forhold til timing, omfang og fordeling af timer i forløbet. Nogle skoler oplever, at timingen af forløbet er uhensigtsmæssig, idet den form for bistand, de blev tilbudt, havde været mere relevant for dem på et andet tidspunkt i processen. Således peger nogle skoler på, at forløbet med fordel kunne have ligget tidligere i processen, og andre vurderer, at de ville have fået større gavn af forløbet senere. Dette peger på, at det er vanskeligt at stille alle skoler tilfreds med én type forløb.

Hvad angår forløbets omfang, vurderer nogle ressourcecentermedarbejdere, at skolernes behov bør afgøre omfanget af timer, de tilbydes. Således kunne skoler, der er nået langt med implementeringen af ressourcecenteret, tilbydes færre timer, hvilket ville frigive flere timer til skoler, som endnu ikke er nået langt i implementeringen. Skolelederne er uenige heri, idet de vurderer, at alle skoler bør tilbydes samme antal timer – uanset at deres behov varierer.

Flere skoler peger endvidere på, at fordelingen af timer mellem de to konsulenter, de fik tilbudt, har været ufleksibel. Disse skoler efterlyser mulighed for at flytte timer mellem de to konsulenter. I de tilfælde, hvor der er etableret en god relation til den ene konsulent, oplever skolerne det som uhensigtsmæssigt, at de skal stoppe samarbejdet efter 19 timer for derefter at indlede et samarbejde med en anden konsulent. Et andet eksempel på, at muligheden for at justere timefordelingen kunne være en fordel, er, hvis den ene konsulents kompetencer i højere grad matcher skolens behov og ønsker, mens den anden konsulents kompetencer er mindre relevante for den pågældende skole. Ifølge Attractor- og Metropol-konsulenterne er det i enkelte tilfælde lykkedes at dele timerne "skævt" mellem konsulenterne, men det er primært, hvor to konsulenter samarbejder om flere skoler samtidig, at det har været muligt.

#### *Behov for klarere retningslinjer for tilgængelighed og aftaler*

Flere skoler samt Attractor- og Metropol-konsulenter fremhæver, at det i mange tilfælde har været en udfordring at planlægge og indgå konkrete aftaler for anvendelse af konsulenttimerne. Evalueringen viser, at der er flere årsager hertil. For det første blev hele indsatsen forsinket i sin opstart, og dermed var der allerede i udgangspunktet en kortere periode at gennemføre forløbet i. Dernæst blev forløbet yderligere forsinket som følge af lærernes lockout i foråret 2013. Da forløbet blev genoptaget inden sommerferien, var det en stor udfordring at finde plads i de respektive parters kalendere til anvendelse af timerne. Fristen for anvendelse af timerne blev udskudt til ultimo oktober. Ikke desto mindre har det i mange tilfælde været vanskeligt at lykkes, så alle har været tilfredse med planlægningen.

På den ene side oplever skolerne, at konsulenterne ikke i tilstrækkelig grad har været tilgængelige i forhold til at træffe aftaler. Det gælder både mangelfuld kommunikation fra konsulenternes side og manglende fleksibilitet i konsulenternes kalendere. I enkelte tilfælde har skoler oplevet, at en konsulent ikke har besvaret deres henvendelser, når det er forsøgt at træffe aftaler. På den anden side oplever konsulenterne, at skolernes tilgang til planlægning af forløbet er ufleksibel. Det kommer fx til udtryk ved, at skolerne inviterer konsulenterne til møder af en eller to timers varighed på udvalgte ugedage, og hvis konsulenterne ikke kan i de pågældende tidsrum, er det ikke muligt at få en aftale i stand. Nogle konsulenter fortæller, at de har opfordret skolerne til at

afsætte længere tid ad gangen til forløbet, fx en halv-, hel- eller todages møder. Fordelen ved sådanne mere sammenhængende forløb er, dels at der skabes en intensiv proces, dels at der skal træffes færre aftaler af kort varighed. En læring heraf kan være, at der skal være en mere klar ramme for, hvor mange datomuligheder hver part skal stille til rådighed for at få planlægningen til at gå op, samt klarere retningslinjer for mødernes varighed, således at der skabes det størst mulige udbytte af timerne.

## **BILAG 1**

### **OVERSIGT OVER INFORMANTER I FOKUSGRUPPERNE**

#### **Fokusgruppe med skoleledelsesrepræsentanter**

Svend-Erik Jørgensen, souschef, Rødkilde Skole  
Søren Cloos, skoleleder, Kirkebjerg Skole  
Helle Eilsø, souschef, Holbergskolen  
Ina Lindquist, souschef, Hanssted Skole  
Lone Reichstein Laursen, skoleleder, Den Classenske Legatskole  
Max Ulrich Larsen, pædagogisk afdelingsleder/souschef, Tove Ditlevsens Skole  
Maike Raahauge, pædagogisk souschef, Amager Fælled Skole  
Annette Kloster, souschef, Dyvekeskolen  
Lisbeth Hammelov, skoleleder, Strandvejsskolen Østerbro  
Wibe Simonsen, leder af Ressourcecenteret, Katrinedals Skole

#### **Fokusgruppe med ressourcecentermedarbejdere**

Lone Nyholm-Eriksen, koordinator/funktionslærer i Langelinieskolens ressourcecenter  
Lise Lewinsky, funktionslærer i Vesterbro Ny Skoles ressourcecenter.  
Tommy Petersen, funktionslærer Ålholm Skole  
Mia Borchert, koordinator, Øster Farimagsgades Skole  
Helene Kruse, inklusionsvejleder og koordinator for ressourcecenteret Husum Skole  
Dorthe Højland, inklusionspædagog, Sundbyøster Skole  
Trine Bendix Johansen, koordinator for indskolingen og ressourcecenteret, Dyvekeskolen

#### **Fokusgruppe med inklusionskoordinatorer og skolekonsulenter**

Brønshøj-Vanløse: Jeanette Billing, inklusionskoordinator og Nick Stær Andersen, skolekonsulent  
Indre By/Østerbro: Henrik Schou Nielsen, tidl. inklusionskoordinator og Ulla-Britt, skolekonsulent  
Amager, Jesper Dybdal, inklusionskoordinator  
Vesterbro Kgs. Enghave, Ingrid Brandt, lederkonsulent og Lotte Georg, inklusionskoordinator

#### **Fokusgruppe med konsulenter fra Metropol**

Jesper Boding (område Vesterbro/Valby/Kgs. Enghave)  
Malene Christens (område Brønshøj/Husum)  
Bolette Kremmer Hansen (område Amager)

#### **Fokusgruppe med konsulenter fra Attractor**

Marianne Oxholm Bruun, chefkonsulent (område Amager)  
Peder Kjøgø, chefkonsulent (område Nørrebro/Bispebjerg)  
Christian Seidelin, chefkonsulent (område Indre By/Østerbro)

## BILAG 2 UDDYBENDE TABELLER

I dette bilag præsenteres uddybende tabeller fra evalueringens survey.

**Tabel 23: Hvor ofte mødes den del af ressourcecenteret, der mødes oftest? Angivet i pct.**

	Ledere og medarbejdere
Dagligt	1
Ca. 2-3 gange ugentligt	2
1 gang ugentligt	48
Hver 14 dag	42
1 gang månedligt	2
Andet	5
I alt (N)	100 (88)

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

**Tabel 24: Hvem deltager i disse møder? Angivet i pct.**

	Ledere og medarbejdere
En eller flere repræsentanter for skolens ledelse	88
Faste medarbejdere i ressourcecenteret	97
Eksterne samarbejdspartnere	71
Skolens øvrige lærere	22
Andre	14

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

**Tabel 25: Hvem og hvor mange deltager i disse møder? Angivet i pct.**

	1-3 personer	4 personer eller flere	Ingen	I alt (N)
En eller flere repræsentanter for skolens ledelse	84	2	12	100 (88)
Faste medarbejdere i ressourcecenteret	43	53	3	100 (88)
Eksterne samarbejdspartnere	45	24	29	100 (88)
Skolens øvrige lærere	87			
Andre	14			

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Note: Der er en del missing svar.



**Tabel 26: Hvor ofte mødes det samlede ressourcecenter? Angivet i pct.**

	Ledere og medarbejdere
Dagligt	-
Ca. 2-3 gange ugentligt	-
1 gang ugentligt	26
Hver 14 dag	18
1 gang månedligt	28
Andet (2-6 gange årligt)	27
I alt (N)	100 (88)

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

**Tabel 27: Hvem deltager, når det samlede ressourcecenter mødes? Angivet i pct.**

	Valgt
En eller flere repræsentanter for skolens ledelse	93
Faste medarbejdere i ressourcecenteret	96
Eksterne samarbejdspartnere	78
Skolens øvrige lærere	25
Andre	17

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

**Tabel 28: Hvem og hvor mange deltager når det samlede ressourcecenter mødes? Angivet i pct.**

	1-3	4-10	11-	Ingen	I alt (N)
En eller flere repræsentanter for skolens ledelse	87	5	-	7	100 (88)
Faste medarbejdere i ressourcecenteret	16	55	22	4	100 (88)
Eksterne samarbejdspartnere	31	48	-	22	100 (88)
Skolens øvrige lærere	7	14	-	75	100 (88)
Andre	17				

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Note: Der er en del missing svar.

**Tabel 29: Hvad kendetegner status for arbejds- og rollefordeling i ressourcecenteret? Angivet i pct.**

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke	I alt (N)
Der er en klar rollefordeling blandt ressourcecenterets medarbejdere	-	9	11	53	26	2	100 (47)
Der er udarbejdet arbejdsgange/faste procedurer for ressourcecenterets vejledning og support af kolleger (fx vedr. henvendelser, hjælp og opfølgning)	-	9	13	49	28	2	100 (47)
Der er etableret samarbejdsprocedurer mellem ressourcecenteret og eksterne aktører (fx socialrådgivere, UU, sundhedsplejerske m.fl.)	4	9	21	36	28	2	100 (47)

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke	I alt (N)
Ressourcecenteret er påbegyndt dets arbejde med vejledning og support af kolleger	2	6	30	30	32	-	100 (47)

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Note: Kun ledelsens svar.

**Tabel 30: Hvad kendetegner status for arbejds- og rollefordeling i ressourcecenteret? Angivet i pct.**

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke	I alt (N)
Der er en klar rollefordeling blandt ressourcecenterets medarbejdere	-	2	24	51	22	-	100 (41)
Der er udarbejdet arbejdsgange/faste procedurer for ressourcecenterets vejledning og support af kolleger (fx vedr. henvendelser, hjælp og opfølgning)	-	5	32	34	29	-	100 (41)
Der er etableret samarbejdsprocedurer mellem ressourcecenteret og eksterne aktører (fx socialrådgivere, UU, sundhedsplejerske m.fl.)	-	-	27	46	27	-	100 (41)
Ressourcecenteret er påbegyndt dets arbejde med vejledning og support af kolleger	-	10	29	20	42	-	100 (41)

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Note: Kun medarbejdernes svar.

**Tabel 31: Hvordan anvender skolens medarbejdere ressourcecenteret? Angivet i pct.**

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke	I alt (N)
Ressourcecenteret anvendes af enkeltlærere	2	10	27	40	19	1	100 (88)
Ressourcecenteret anvendes af lærerteams	1	7	39	30	23	1	100 (88)

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

**Tabel 32: I hvilken grad har ressourcecenterets oprettelse efter din vurdering bidraget til, at ... Angivet i pct.**

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke	I alt (N)
... understøtte ledelsen fagligt i beslutninger og prioriteringer om særlige indsatser?	-	9	26	38	21	6	100 (47)
... skolens arbejde med inklusion er blevet mere systematisk?	2	6	34	32	21	4	100 (47)

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Note: Kun ledernes svar.

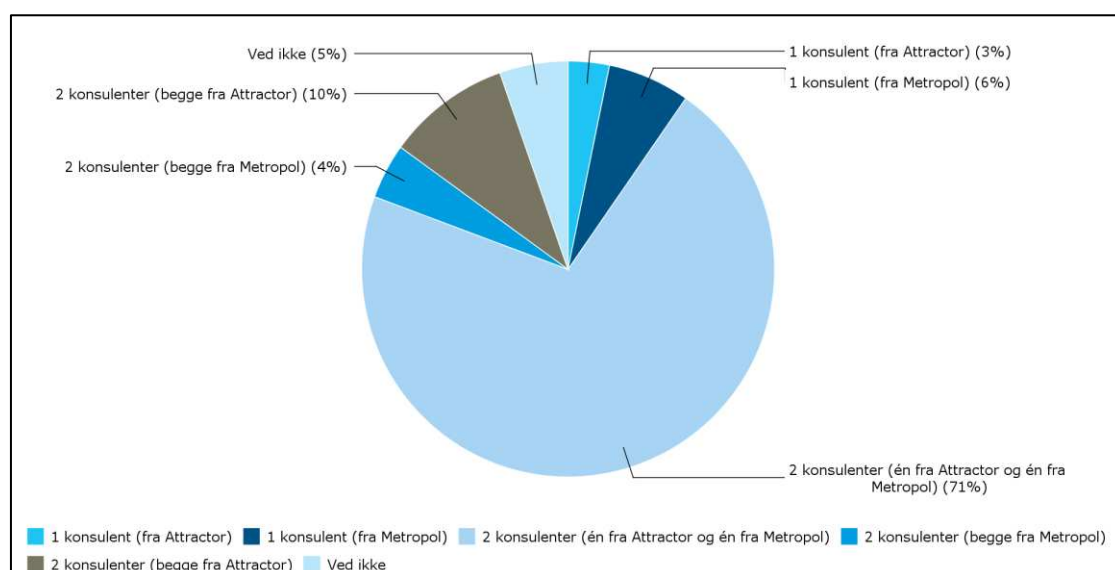
**Tabel 33: I hvilken grad har ressourcecenterets oprettelse efter din vurdering bidraget til, at ... Angivet i pct.**

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke	I alt (N)
... understøtte ledelsen fagligt i beslutninger og prioriteringer om særlige indsatser?	-	7	22	54	12	5	100 (41)
... skolens arbejde med inklusion er blevet mere systematisk?	-	-	44	44	10	2	100 (41)

Kilde: Survey blandt skoleledere og ressourcecentermedarbejdere 2013.

Note: Kun medarbejdernes svar.

**Figur 2: Angiv antallet af undervisere/konsulenter fra Attractor og/eller Metropol, der har stået for det faglige implementeringsforløb. Angivet i pct.**



# **Inklusionspædagoger på Københavns skoler**

**Erfaringsopsamling på ansættelse og forankring  
af inklusionspædagoger på skolerne**

## Indhold

1	Indledning .....	2
2	Modtagelse .....	5
3	Opgaver, organisering og forankring .....	8
4	Samarbejdet mellem lærer og inklusionspædagog .....	12
5	Samarbejdet mellem ledelse og inklusionspædagog .....	15
6	Hvordan bidrager inklusionspædagoger til inklusion? .....	17
7	Forvaltningens støtte .....	20
8	Betydningsfulde områdeforskelle .....	23
9	Bilag.....	25
9.1	Fælles funktionsbeskrivelse for inklusionspædagoger .....	25
9.2	Spørgeguide til inklusionspædagoger.....	27
9.3	Spørgeguide til ledere.....	29

# 1 Indledning

Der er fra skoleåret 2012-13 blevet ansat inklusionspædagoger på alle folkeskoler i København. Inklusionspædagogerne skal med deres faglige perspektiver bidrage til skolernes arbejde med at styrke inklusionen og vilkårene for læring og udvikling for alle skolens børn – med et særligt fokus på børn i vanskeligheder.

I denne rapport samler vi op på de erfaringer, man igennem dette første skoleår har gjort sig på skolerne. Formålet er at kaste lys over, hvordan inklusionspædagogerne som gruppe har fundet sig til rette på skolerne, og hvordan det går på skolerne med at forankre inklusionspædagogerne som ny faglighed og ressource, som lærere og ledelse (samt elever og forældre) trækker på og samarbejder med. I rapporten er der fokus på, hvor langt skolerne er med at forankre inklusionspædagogerne som del af deres tilbud, praksis og kollegiale fællesskab, og i hvilket omfang dette står i mål med de intentioner, der lå bag at ansætte inklusionspædagoger på alle byens skoler.

Rapporten bygger på en interviewundersøgelse gennemført blandt henholdsvis inklusionspædagoger og skoleledere fra hvert af de fem områder i BUF. Det er desuden forsøgt at nuancere inklusionspædagogernes og skoleledernes oplevelser med et lærerperspektiv ved at gennemføre interviews med tillidsrepræsentanter for lærerne. Da der i sidste ende kun var to tillidsrepræsentanter, der havde mulighed for/lyst til at deltage i undersøgelsen, fylder deres særlige perspektiv ikke meget i rapporten.

## 1.1 De vigtigste erfaringer

### *En succes*

Helt overordnet tegner der sig et billede af, at ansættelsen af inklusionspædagoger på alle skolerne er en succes. Generelt er inklusionspædagogerne selv meget glade for deres job. De oplever, at de udfylder en nødvendig funktion og opgave:

- De har, både pga. af deres faglighed og rammerne for funktionen, mulighed for at gøre noget andet for børnene, end lærerne har
- De repræsenterer et andet syn på børnene og deres ressourcer og udfordringer, end lærerne gør
- Deres opgaver er gennemgående meget spændende og udfordrende
- Der er for manges vedkommende så mange opgaver, at det kan være svært at nå det hele, og det tyder på, at inklusionspædagogerne opfylder nogle behov, som har på skolerne, men ikke har kunnet opfyldes i samme grad tidligere.

Skolelederne er generelt også yderst positive:

- De oplever generelt, at de har fået kompetente mennesker ansat med en faglighed og en tilgang til udfordringerne, som de kan bruge.
- De oplever, at der er stor efterspørgsel på det, inklusionspædagogen kan.

Nogle skoleledere udtrykker ligefrem et ønske om at få ansat en inklusionspædagog mere:

*”Det er en fantastisk god ordning, og jeg er glad for, at der er blevet sat midler af til en inklusionspædagog. Men vi er en stor skole, og en inklusionspædagog er ikke nok. Meningen var jo faktisk, at inklusionspædagogen skulle arbejde præventivt. Men det er faktisk blevet til 80 % brandslukning med nogle elever, som er særligt udfordrede og udfordrende. Så kun 20 % er blevet præventivt. Det vil vi gerne have lavet om på, så 80 % bliver præventivt arbejde og 20 % akut. Vi vil gerne have ansat en inklusionspædagog mere.”*

### ***Inklusionspædagoger løser mange forskellige opgaver***

Overordnet er de mest almindelige opgaver blandt inklusionspædagogerne:

- Trivsels- og udviklingsforløb med større eller mindre grupper af elever
- Fokuserede forløb med enkeltelever eller mindre grupper af elever
- Udvidet skole-hjem-samarbejde
- Pædagogisk arbejde med overgange i løbet af skoledagen, samt mellem skole og dags- eller fritidsinstitutioner
- Samtaler med elever
- Vejledning af og/eller sparring med lærere
- Løsning af akut opståede situationer og konflikter (brandslukning)

Opgaverne løses oftest i et tæt samarbejde med lærere og/eller andre ressourcepersoner på skolen.

### ***Udfordringer i opstartsfasen***

Det har dog også været udfordrende for inklusionspædagogerne at starte i og medvirke til at opbygge en helt ny funktion i et skolemiljø, som overvejende er domineret af én anden faglighed. Ligeledes har skolelederne i varierende grad fundet det udfordrende at få en ny type medarbejder, hvis indsats og opgaver ikke organiseres omkring skemaer på samme måde som lærernes.

Det er ikke alle skoler, der har taget imod deres inklusionspædagog med lige stor klarhed og tydelighed om, hvad inklusionspædagogen skulle lave. Her har det i flere tilfælde været op til inklusionspædagogen selv at definere sin platform, etablere kontakter til lærerne osv. Nogle steder har der, på den enkelte skole, været divergerende holdninger til, hvad det egentlig er, inklusionspædagogen er ansat til og bør prioritere: at observere og vejlede, at være 'på' enkelte eller grupper af børn eller at træde ind og fylde 'huller' fx i forhold til at stå for en lektiecafé om eftermiddagen, at

træde til som vikar e.l. Det er en stor udfordring, når man er helt ny på en arbejdsplads i en helt ny stilling og uden kolleger at dele i det mindste faglighed med.

### ***Ledelsen spiller en central rolle***

Skoleledernes forståelse af formålet med den nye funktion, deres tillid til de nye medarbejderes kompetencer og deres vilje til at investere tid til samarbejdet med inklusionspædagogerne har vist sig at have stor betydning for, hvor nemt det har været for inklusionspædagogerne at komme ind på skolerne. Jo mere ledelsen bakker op om inklusionspædagogernes arbejde generelt, de konkrete opgaver og inklusionsarbejdet i det hele taget, des bedre har samarbejdet med lærerne og ressourcecenteret fungeret.

### ***Støtte og netværk har været en hjælp***

Inklusionspædagogerne har – i de områder hvor netværket blandt inklusionspædagogerne har fungeret godt – i høj grad kunnet bruge hinanden og inklusionskoordinatoren i opgaven med at finde sig til rette og etablere en funktion og position på skolen.

Fremadrettet vil der fortsat være forvaltningsmæssigt fokus på forankringen og fastholdelsen af inklusionspædagogerne på skolerne. Det betyder blandt andet:

- At der i områderne fortsat vil foregå en form for netværksunderstøttelse. Områderne vurderer selv, hvad behovet er, og hvordan det konkret skal organiseres
- At de inklusionspædagoger, der ønsker støtte til deres vejledningsindsats, får mulighed for i 2013/2014 at gennemføre et diplommodul i kollegial vejledning på UCC. Der igangsættes to hold.



## 2 Modtagelse

Inklusionspædagogerne repræsenterer på mange skoler en ny profil, som adskiller sig fra lærernes. Kun de færreste skoler har i forvejen gjort sig erfaringer med, hvad det vil sige at have en person med inklusionspædagogernes profil og opgaver ansat. Det har i sig selv krævet noget særligt af modtagelsen og introduktionen af inklusionspædagogen til lærerne. Dette har der været forskellig grad af opmærksomhed på skolerne, og opgaven er, ifølge inklusionspædagogerne, løst med forskellig grad af succes.

### 2.1 Inklusionspædagogernes møde med skolerne

For langt de fleste inklusionspædagogers vedkommende har mødet med skolen været positivt, og de har følt sig godt taget imod. Hvor omfattende introduktionen til lærergruppen, eleverne, skolens organisering og struktur, opgaver mv. har været på de enkelte skoler, varierer dog meget.

Flere steder har der enten været rundvisning på skolen og præsentation på lærerværelset samt formidling af skolens værdier og syn på inklusion e.l. for inklusionspædagogerne. En del inklusionspædagoger fortæller ligeledes, at de allerede før de startede i stillingen var inviteret til at deltage i forskellige personalearrangementer, hvorved de fik mulighed for at præsentere sig for deres nye kollegaer. De fleste skoler har også fra ansættelsens begyndelse knyttet inklusionspædagogen sammen med AKT-vejlederen eller en anden ressourceperson på skolen (hvilket blev understøttet af AKT-vejlederens og inklusionspædagogens fælles deltagelse i a-guideuddannelsen), og vedkommende har således både kunnet hjælpe inklusionspædagogen i gang med opgaver og til at blive bekendt med skolen. En del steder er inklusionspædagogerne blevet kastet direkte ind i opgaver og samarbejde med lærerne. Eksempelvis ved at deltage i arbejdet omkring klassedannelse i indskoling eller at gennemføre observationsforløb i klasserne.

På nogle skoler har der også fra starten været afsat tid til, at ledelse og inklusionspædagog i fællesskab kunne drøfte og udarbejde den lokale funktionsbeskrivelse for inklusionspædagogen og afstemme forventninger. Uanset om dette er tilfældet, beretter størstedelen af inklusionspædagogerne, at de oplevede den egentlige opstart som kaotisk, og at deres møde med skolen har været mindre struktureret, end de kunne have haft behov for, især som ny faglighed og funktion på skolen. Mange har første skoledag haft muligheden for at rejse sig op på lærerværelset og sige deres navn på linje med nyansatte lærere, men herudover har præsentationen af dem og deres funktion til resten af personalegruppen været sparsom. De har således selv måttet opsøge og præsentere sig mere indgående for skolens medarbejdere og elever, fortælle hvad de havde at byde på, opdage skolens faciliteter osv. En del har også haft en oplevelse af, at ingen rigtig vidste, hvad formålet var med inklusionspædagogen, og hvad de således kunne og skulle bruge vedkommende til.

For enkelte inklusionspædagoger har modtagelsen på skolen været næsten ikke-eksisterende. Enten er de ikke blevet informeret om, hvornår de skulle møde op, og hvordan de blev forventet at

arbejde. Eller de er ikke blevet præsenteret, men har været overladt til sig selv uden at nogen tog ansvar for at gøre dem til en del af personalegruppen.

Nogle inklusionspædagoger reflekterer i interviewene over, at den mindre omfattende modtagelse og manglende viden om inklusionspædagogernes kompetencer og opgaver, måske har kommet dem til gavn, fordi de så har været nødt til selv at gå aktivt i dialog med lærerne om dette. For andre har det medført en meget usikker opstart og oplevelsen af at være uønsket og overladt til sig selv uden et fast tilhørssted. Det har også for nogen betydet, at de har oplevet en (større) skepsis fra lærergruppen, der har gjort det vanskeligt at få foden indenfor i samarbejdet.

## **2.2 Skolernes møde med inklusionspædagogerne**

Inklusionspædagogernes oplevelser genspejler sig i de refleksioner skolelederne gør sig, omkring hvordan de havde organiseret modtagelsen, og hvordan de på daværende tidspunkt tillagde den nye funktion betydning. Mange skoleledere har haft et klart billede af, hvad inklusionspædagogen kunne tilføre skolen, og hvilke konkrete arbejdsopgaver faggruppen kunne varetage fra første dag. Det er især på de skoler, der i forvejen har haft et særligt fokus på inklusion, og som i nogle tilfælde har haft særlige ressourcepersoner til at arbejde med noget tilsvarende. På disse skoler har der, ifølge skolelederne, været organiseret et modtagelses- eller introduktionsforløb. Nogle har planlagt opgaver inklusionspædagogen kunne varetage fra dag ét, andre har bevidst givet inklusionspædagogen mere frie tøjler, men har sørget for selv at være en tæt samarbejds- og sparringspartner. Nogle skoleledere fortæller, at de ikke har givet inklusionspædagogerne et særligt introduktionsforløb eller modtaget dem på anden vis, end de modtager alle nye medarbejdere. Enkelte af disse ledere reflekterer over, at de, set i bakspejlet, kunne have gjort mere ud af et tilrettelagt introduktionsforløb for inklusionspædagogerne.

Uanset hvordan det konkrete møde mellem skole og inklusionspædagog har været tænkt og gennemført, er lederne enige om, at der har været nogle udfordringer i forbindelse med modtagelsen og forankringen af inklusionspædagogerne som en ny funktion på skolen. Udfordringerne har blandt andet været forbundet med at få forankret inklusionspædagogen rigtigt, fx som en del af et team. For nogle ledere har det eksempelvis været svært at finde ud af, hvor inklusionspædagogen er og bør være placeret i forhold til ledelsen. De oplever, at de har og gerne vil have et tæt samarbejde med inklusionspædagogen, men de overvejer også, om dette samarbejde sætter inklusionspædagogen i en udsat position i forhold til lærergruppen.

Udfordringerne har, ifølge lederne, også handlet om at få greb om inklusionspædagogens kompetencer og muligheder i en skolekontekst, især i forhold til AKT-vejlederen. Såvel ledere som lærere har mange steder svært ved at definere forskellene mellem inklusionspædagog og AKT-vejleder. På nogle skoler er det noget skoleledelsen i samarbejde med inklusionspædagogen og AKT-vejlederen i opstartsfasen har været bevidste om og har brugt tid på at definere og formulere.

## 2.3 Opsamling

Samlet set er inklusionspædagogerne blevet taget godt imod på skolerne. Mange steder er de blevet modtaget med en klar forventning til deres funktion, men alligevel har opstarten for de fleste inklusionspædagoger virket kaotisk, og den har for både ledere og inklusionspædagoger været forbundet med forskellige udfordringer. Dette skal formentlig ses i lyset af, at inklusionspædagogerne repræsenterer en ny profil på skolerne. Opsamlende er de væsentligste erfaringer:

- Det er væsentligt, at inklusionspædagogens funktion samt individuelle kompetencer og potentielle opgaver introduceres for resten af skolen ved modtagelsen
- De enkelte skoler og inklusionspædagoger har forskellige behov for modtagelsesforløbet. For nogle fungerer det, når inklusionspædagogen selv går i dialog med lærerne omkring muligheder og behov i klasserne. For andre er det givtigt med planlagte og konkrete opgaver
- Et tæt parløb med AKT-vejlederen (eller en anden tilsvarende ressourceperson på skolen) kan hjælpe inklusionspædagogen godt ind på skolen, både fagligt og kollegialt. Dog kan det være givtigt at tydeliggøre, hvordan de to profiler adskiller sig fra og supplerer hinanden.

### 3 Opgaver, organisering og forankring

Principielt er inklusionspædagogerne tilknyttet skolernes ressourcecentre og kan varetage en bred vifte af opgaver på alle skolens klassetrin. I praksis afhænger opgavernes karakter dog både af den enkelte inklusionspædagogs kompetencer og af skolens behov og muligheder, og det er således også meget forskelligt, hvilke opgaver inklusionspædagogerne løser på de enkelte skoler.

#### 3.1 Konkrete opgaver

Opgaverne i hverdagen spænder bredt: Der er både de mere spontant opståede opgaver, hvor lærere henvender sig med konkrete problemer, eller elever kommer for at snakke, fordi de kan se, at *”her er en voksen, der kan bruges til noget, og som har tid”*; der er længere forløb med elever, der for eksempel har brug for at komme hos inklusionspædagogen og *”blive forberedt på dagen og øve sig på strategier til ’at komme ind i klassen igen’*; og der er større og mere langsigtede trivsels-/inklusionsprojekter for hele skolen, på et konkret niveau (eksempelvis indskoling), for en årgang, en klasse eller en gruppe af elever.

På baggrund af interviewene kan det meste af inklusionspædagogernes arbejde sammenfattes i følgende opgaver:

- Trivsels- og udviklingsforløb med større eller mindre grupper af elever i enkelte klasser eller på udvalgte klassetrin – typisk i samarbejde med klassens lærere og/eller andre ressourcepersoner
- Fokuserede forløb med enkeltelever eller grupper af elever – enten inden for rammerne af eller (oftere) uden for undervisningen
- Udvidet skole-hjem-samarbejde hvor inklusionspædagogen dels har fokus på at inddrage forældrene i inklusionsarbejdet, dels kan have flere samtaler med forældre om forældrenes eller skolens bekymringer for det enkelte barn
- Overgangspædagogik i betydningen fokus på overgange imellem undervisning og frikvarter, imellem børnehave og skole, imellem skole og fritidshjem mv. Her er inklusionspædagogerne ofte i et tæt samarbejde med særligt de forskellige dagtilbud
- Samtaler med elever på baggrund af akut opståede konflikter, eller fordi eleverne selv opsøger inklusionspædagogen
- Vejledning af eller sparring med lærere, enten ved mere spontant opståede behov eller i forbindelse med inklusionspædagogens funktion som del af skolens ressourcecenter
- Brandslukning, hvor inklusionspædagogen kan blive sat til alt fra at løse konflikter mellem børn, tale med bekymrede forældre, tage børn kortvarigt ud af klasserne, hvor det anses som gavnligt for børnenes fremtidige inklusion i klassen, eller fungere som vikar for en fraværende lærer.

Herforuden løser inklusionspædagogerne på flere skoler mere individuelle opgaver, der knytter sig særligt til den enkelte skoles konkrete behov og/eller inklusionspædagogens specifikke kompetencer. For at nævne et par stykker: koordinator for indsatserne omkring udsatte børn, kontaktlærer, mindfulness i indskolingen, arbejde med post-traumatiske familier, sorg- og kriseplaner.

Generelt oplever inklusionspædagogerne, at de har nemt ved at udfylde deres arbejdstid – mange oplever, at de næsten kunne have behov for mere tid. En del skoleledere giver tilsvarende udtryk for, at de gerne ville ansætte en inklusionspædagog mere, idet de udfylder et hul, opgaverne står i kø, og de kvalificerer mange af de opgaver, der i forvejen har ligget i skolen. I et enkelt område udtrykker flere af skolelederne dog relativ skepsis overfor inklusionspædagogerne som funktion og det, den er sat i verden for at løse. De har svært ved at se, hvordan inklusionspædagogerne kan bidrage med noget særligt i forhold til løsningen af de udfordringer og opgaver, der er. Eksempelvis har de svært ved at skelne inklusionspædagogens funktion fra AKT-vejlederens, integrationsvejlederens eller en 'almindelig' pædagog på fuld tid. I dette område mener flere af skolelederne således også – i modsætning til lederne i de øvrige områder – at det er vanskeligt at udfylde den tid, inklusionspædagogerne har til deres rådighed og at stillingen derfor tidsmæssigt burde være normeret til ca. 80 % af det, den er nu.

Både ledere og inklusionspædagoger giver generelt udtryk for, at fordelingen mellem akut-opgaver og mere langsigtede, forebyggende opgaver kan være skæv. Nogle har en oplevelse af, at det er mere eller mindre ligeligt fordelt, men mange oplever, at det akutte fylder for meget – eller har et ønske om at det forebyggende gerne måtte fylde mere. Enkelte inklusionspædagoger mener, at det akutte slet ikke burde være en del af deres arbejdsområde. Dette er dog ikke i overensstemmelse med den overordnede funktionsbeskrivelse. Flere inklusionspædagoger påpeger også, at akutte opgaver kan glide over i eller kan være en forudsætning for de mere forebyggende indsatser, fordi man bliver opmærksom på en sammenhæng mellem en konflikt og nogle større udfordringer, som inklusionspædagogen kan gå i samarbejde med læreren omkring.

Ved skoleårets begyndelse har der for flere inklusionspædagogers vedkommende ligget allerede definerede opgaver, som af nogle skoler var beskrevet i stillingsopslaget. Nogle af disse opgaver har været meget specifikke i forhold til konkrete projekter eller konkrete børn, andre har været mere løse og har eksempelvis handlet om at udvikle trivselen på en bestemt årgang. Der er inklusionspædagoger, der i opstartsfasen har udviklet deres første opgaver i samarbejde med ledelsen, og så er der dem, der startede op i stillingen, og ikke helt vidste, hvad de egentlig skulle. For nogle har det givet en frihed selv at kunne definere, hvilke opgaver de fandt interessante og relevante. For andre har det skabt forvirring og usikkerhed. Der synes at være en tæt sammenhæng mellem, hvorvidt inklusionspædagogerne har oplevet friheden som motiverende og deres oplevelse af opbakning og samarbejde med ledelsen. Overordnet udtrykker inklusionspædagogerne dog tilfredshed med at arbejde med projekter, de selv er med til at definere og søsætte på baggrund af deres specifikke kompetencer samt de observationer, de har gjort sig på skolen og i klasserne.

En del af inklusionspædagogerne har vanskeligt ved at vurdere, hvornår de kan tillade sig at erklære en opgave slut, og om det overhovedet er muligt at afslutte en opgave, så længe de involverede elever er på skolen. Det gælder særligt de inklusionspædagoger, der har en oplevelse af at stå alene med ansvaret for at vurdere, om de har gjort deres arbejde godt nok. Inklusionspædagoger, der i højere grad oplever en struktureret praksis, hvor alle opgaver afsluttes ved en fælles evaluering i ressourcecenteret eller i det team, der har arbejdet sammen om opgaven, oplever ikke den samme usikkerhed.

### **3.2 Forankring i og samarbejde med ressourcecenteret**

Inklusionspædagogerne er som særlige ressourcepersoner på skolerne tilknyttet skolens ressourcecenter og har som sådan også et særligt samarbejde med de øvrige ressourcepersoner her. Generelt oplever inklusionspædagogerne samarbejdet i og med ressourcecenteret som velfungerende og som noget, der har været tænkt struktureret ind i ansættelsen og forankringen af den nye funktion på de konkrete skoler. Det betyder blandt andet, at mange af inklusionspædagogernes opgaver opstår i ressourcecenteret gennem en intern fordeling imellem de forskellige ressourcepersoner. Opgaverne evalueres også løbende her. Det gælder ifølge en del af inklusionspædagogerne primært de lidt langsigtede indsatser, hvorimod de mere akutte opgaver ikke kommer ind omkring ressourcecenteret og dermed heller ikke gøres til genstand for samme tværfaglige drøftelse og evaluering som de mere langsigtede indsatser. På mange skoler deltager inklusionspædagogerne ligeledes inden for rammen af ressourcecenteret i tværfaglige fora, hvor lærerne på fastlagte åbne møder kan henvende sig med konkrete problemstillinger, som et vejlederteam giver sparring på. I teamet kan det efterfølgende besluttes, at eksempelvis inklusionspædagogerne indgår i samarbejde med lærerne om en konkret opgave, der udspringer af mødet.

Nogle inklusionspædagoger oplever samarbejdet i og med ressourcecenteret som mindre velfungerende, men som noget der er under udvikling. Det er især på skoler, hvor inklusionspædagogerne vurderer, at ressourcecentrene endnu ikke helt er i funktion.

### **3.3 Opsamling**

For alle inklusionspædagoger gælder det, at der er en stor grad af variation i de opgaver, de løser, hvordan opgaverne opstår, og på hvilken måde de bliver løst. På mange skoler synes der, ved det første års slutning, at være en velovervejet og konkret forankring af inklusionspædagogen og dennes opgaver i ressourcecenteret. Overordnet kan man sammenfatte følgende:

- Inklusionspædagogerne som funktion har ikke overtaget arbejdet for andre personer på skolen. De fleste er enige om, at der har været et stort behov for ekstra ressourcer til at løse opgaverne, og at inklusionspædagogerne bidrager med nye perspektiver
- Generelt finder inklusionspædagogerne deres arbejdsopgaver udfordrende og relevante, og opgaverne stemmer overens med den overordnede funktionsbeskrivelse for inklusionspædagogerne, som er vedtaget af Børne- og Ungdomsudvalget

- Nogle har en oplevelse af, at inklusionspædagogerne løser 'de forkerte' opgaver. Dette ser ud til især at gælde på skoler, hvor man ikke har udarbejdet en lokal arbejdsbeskrivelse eller løbende forventningsafstemmer
- Inklusionspædagogernes arbejde er i nogen grad organiseret i og omkring ressourcecenteret, men en del opgaver opstår ad hoc eller er projekter, der er udviklet af inklusionspædagogerne selv
- En stor del af inklusionspædagogerne nyder friheden til selv at kunne påvirke opgavernes karakter, forløb og løsningsmodeller. Enkelte oplever det som problematisk. De har i for høj grad følt sig overladt til sig selv og har i mindre grad oplevet at blive bakket op af ledelsen.

## 4 Samarbejdet mellem lærer og inklusionspædagog

De fleste inklusionspædagoger og ledere har oplevet, at lærerne fra begyndelsen har været opsøgende på at indgå i samarbejde med inklusionspædagogerne. Det er naturligvis ikke alle lærere, der har haft et behov, men det ser ud til at kun ganske få lærere er forbeholdne overfor et eventuelt samarbejde. Generelt fungerer samarbejdet mellem lærere og inklusionspædagoger godt. Og størstedelen af de interviewede giver også udtryk for, at der gensidig respekt mellem de to faggrupper. Samarbejdet er dog ikke upåvirket af, at den ene er stærkt funderet og overrepræsenteret og den anden er ny og relativt enkeltstående i en skolekontekst.

### 4.1 Forståelse som udgangspunkt for samarbejdet

På mange skoler har inklusionspædagoger og ledere en oplevelse af, at der var lærere, der fra starten havde forventninger til, hvordan de kunne bruge inklusionspædagogen, og som kom med ideer til konkrete opgaver. Der hvor inklusionspædagogerne oplever, at det har været nemmest at komme i gang med samarbejdet, er de enten blevet godt introduceret af ledelsen ved ansættelsens begyndelse, de har selv aktivt taget kontakt til og er gået i dialog med lærerne om deres kompetencer, eller de har udarbejdet en konkret lokal arbejdsbeskrivelse eller en beskrivelse af, hvad man kan bruge dem til, og hvad man kan forvente, når man går i samarbejde med en inklusionspædagog.

Undersøgelsen peger dog samtidig i retning af, at inklusionspædagogerne i høj grad har mødt lærere, der ikke havde en klar fornemmelse af, hvem inklusionspædagogerne var, og hvordan de kunne bidrage konkret i et samarbejde. Mange steder ser det ud til stadig at være et problem – især for de lærere, der endnu ikke har samarbejdet med inklusionspædagogen. Ingen af de lærere vi har talt med, har haft særlig meget kontakt til inklusionspædagogerne på deres skoler. De har ikke oplevet, at inklusionspædagogens opgaver er blevet kommunikeret bredt ud, og de har kun tilfældigt (via deres TR-funktion) fået indblik i, hvilke opgaver inklusionspædagogen (blandt andet) kan løse. I forbindelse med dette udtrykker de en vis overraskelse over, at det er andre opgaver, end de regnede med.

Den generelle oplevelse blandt alle de interviewede er, at de samarbejder, der har været, har været vellykkede. Det er ofte de samme lærere, der kommer igen, og selvom der på alle skoler sidder enkelte lærere, der er skeptiske overfor den nye funktion, oplever inklusionspædagogerne ikke den modstand overfor samarbejdet, som mange havde forventet.

Nogle ledere giver udtryk for en bekymring omkring, hvorvidt det er muligt for inklusionspædagogerne at 'komme helt ind i maskinrummet', og få lærerne til at gøre noget anderledes. Stort set alle inklusionspædagogerne har dog erfaringer med, at de i samarbejdet er blevet mødt positivt af lærerne, og at deres perspektiver oftest bliver taget godt imod, og kan bruges. Det lykkes måske ikke hver gang, men det gælder især i samarbejdet med de lærere, der har sværere end andre ved at den udvikling, der skal ske, i første omgang ligger i den pædagogiske praksis og ikke hos eleven.



## 4.2 (Fag-)grænser og udfordringer i samarbejdet

Selvom samarbejdet i og omkring klasser og elever opleves som velfungerende, giver mange inklusionspædagoger også udtryk for en udfordring i, at samarbejdet er meget opgaveorienteret, hvilket betyder, at de mangler en fast base. De er ikke som lærerne tilknyttet en klasse og et dertilhørende team. Og måske handler det i virkeligheden mere om et behov for at være en del af et fagligt fællesskab, som heller ikke ressourcecenteret kan opfylde, fordi de andre ressourcepersoner også primært er lærere med en vejlederfunktion. Flere inklusionspædagoger nævner, at det kan være svært at komme ind i lærergruppen, som i deres perspektiv kan være en meget lukket gruppe – på lærerværelset oplever nogle inklusionspædagoger, at det nogle gange kan virke som om, inklusionspædagoger og lærere ikke kender hinanden.

De interviewede lærere mener ikke, at de hverken i samarbejdet eller i det kollegiale fællesskab skelner mellem, hvorvidt deres kollega er lærer eller (inklusions)pædagog. De er dog meget opmærksomme på, at der er nogle faggrænser til stede, som især inklusionspædagogerne skal være varsomme med ikke at overskride. I lærerperspektivet træder skolen tydeligt frem som lærernes domæne, hvor inklusionspædagogerne udgør en ressource, der har manglet – primært i form af ekstra hænder til at løse de opgaver, AKT-vejlederen/lærerne før ikke har haft tid til – men pædagogfagligheden anerkendes ikke i en skolekontekst på lige fod med lærerfagligheden. Dermed ikke sagt, at inklusionspædagogernes bidrag og perspektiver i samarbejdet ikke anerkendes. For lærerne handler det meget om 'personen bag' funktionen, altså den enkelte inklusionspædagog som person og dennes kompetencer. Men de pointerer også, at funktionen, set fra deres perspektiv, kunne varetages af en lærer med AKT-kompetencer.

Skolelederne og inklusionspædagogerne er også bevidste om, at der i samarbejdet er nogle faggrænser i spil, som er væsentlige at have for øje og få defineret. I skoleledernes perspektiv er det primært et spørgsmål om at være opmærksomme på, at faggrupperne kan noget forskelligt, der supplerer hinanden, og at dette er noget, der er værd at bevare; de særlige fag-faglige perspektiver hos begge grupper. Samtidig skal faggrupperne understøttes i at arbejde sammen, så de ikke kommer til at arbejde ved siden af hinanden. Flere inklusionspædagoger giver udtryk for at de håndterer udfordringen proaktivt gennem indledende og løbende forventningsafstemninger, evalueringer og opgavefordelinger.

## 4.3 Opsamling

Samarbejdet mellem lærere og inklusionspædagog fungerer overordnet godt, og der lader til at være en gensidig respekt blandt faggrupperne og meget lidt skepsis, selvom inklusionspædagogerne er en ny og forholdsvis enkeltstående gruppe på skolen. Undersøgelsen giver dog også et indtryk af, at mange inklusionspædagoger har mødt lærere, der ikke har haft en klar indsigt i eller forståelse for inklusionspædagogens funktion og bidrag til inklusionsarbejdet – men har været positive overfor nye perspektiver. Herunder udtrykker flere af de interviewede inklusionspædagoger et behov for og

en udfordring i at indgå i et lærerfagligt fællesskab som en fast base, hvor pædagogfagligheden anerkendes på lige fod med lærerfagligheden. Opsamlende er de mest relevante erfaringer:

- Samarbejdet mellem lærer og inklusionspædagog fungerer bedst, når der hersker en eller anden form for introduktion og forventning til inklusionspædagogens funktion på skolen, fx i forbindelse med ansættelsens start
- Det er igennem fælles opgaver på skolen, at lærere opdager inklusionspædagogens rolle og konkrete bidrag til og perspektiv på inklusionsarbejdet
- Inklusionspædagogens bidrag til og perspektivering på inklusionsopgaver anerkendes af langt størstedelen af lærerne på skolen, om end pædagogfagligheden muligvis ikke anerkendes i lige så høj grad som lærerfagligheden.

## 5 Samarbejdet mellem ledelse og inklusionspædagog

Der tegner sig på tværs af interviewene et klart billede af, at ledelsen ikke bare spiller en central rolle i ansættelsen og forankringen af inklusionspædagogerne på skolen. Ledelsen er også en afgørende faktor for, om inklusionspædagogerne fungerer godt i ressourcecenteret, om deres samarbejde med lærerne fungerer godt, og om inklusionspædagogerne i det hele taget oplever, at de kan gøre en forskel.

### 5.1 Ledelsestid til sparring og forventningsafstemning

Samarbejdet mellem inklusionspædagoger og skoleledere bygger primært på gensidig sparring. Sparringen giver på den ene side ledelsen indsigt i et felt på skolen, der førhen har været svært at få indblik i. På den anden side kan lederen herigennem hjælpe inklusionspædagogen, der kan være lidt alene i funktionen, med blandt andet at prioritere opgaver eller bakke op, hvis inklusionspædagogerne møder modstand – enten i forhold til funktionen som sådan eller konkrete pædagogiske forslag/tiltag – i lærergruppen.

Samarbejdsrelationen mellem langt de fleste inklusionspædagoger og ledere ser ud til at være præget af gensidig tillid, lydhørhed og åbenhed. Det betyder blandt andet, at inklusionspædagogerne generelt har meget frie tøjler i forhold til at definere deres funktion og deres opgaver, idet ledelsen har tillid til deres kompetencer. Omvendt har inklusionspædagogerne tillid til, at ledelsen bakker dem op i deres pædagogiske tiltag eller melder ud, hvis det de gør, trækker i en forkert retning.

En stor del af lederne fortæller, at de har investeret en del ledelsestid i ansættelses- og forankringsprocessen til blandt andet møder med inklusionspædagogen. Det har været tid godt givet ud. En leder udtrykker eksempelvis, at jo mere de får talt deres forventninger igennem med deres inklusionspædagog, jo mere lever vedkommende op til det. Interviewene med inklusionspædagogerne peger på samme måde på, at det er på de skoler, hvor ledelsen er tydelig i forhold til, hvad den vil, både overfor inklusionspædagogen og mere generelt, at samarbejdet med lærerne fungerer bedst og har gjort det fra starten, og hvor det i det hele taget har været nemmest for inklusionspædagogerne at finde fodfæste i den nye funktion.

### 5.2 Behovet for og udfordringen ved en tæt relation

Både ledere og inklusionspædagoger giver direkte udtryk for, at det er vigtigt, at der mellem de to parter er en tæt relation, hvor ledelsen støtter op om inklusionspædagogen, har forventninger og tillid til inklusionspædagogens kompetencer, og hvor inklusionspædagogen i sit arbejde forholder sig til og understøtter ledelsen vision for inklusion. Betydningen af denne relation understreges indirekte af de inklusionspædagoger, der giver udtryk for at mangle relationen og samarbejdet med ledelsen. Mange af dem har en oplevelse af at varetage de forkerte opgaver og føler sig nedprioriterede både som medarbejder og som funktion. For de skoleledere, der ikke i særlig grad

har prioriteret samarbejdet med inklusionspædagogen opstår der også forskellige udfordringer. Nogle af dem har en oplevelse af, at inklusionspædagogen, som én udtrykker det, *”bare er en pædagog, der slasker rundt i otte timer”*. Andre har oplevet, at de igen og igen har formidlet, hvad de mener inklusionsopgaven er, uden at opleve at inklusionspædagogen forsøger at efterleve det.

At udvikle og vedligeholde denne relation, er flere, både inklusionspædagoger og ledere, enige om, kræver, at man investerer tid til at afstemme forventninger til inklusionspædagogens virke såvel som til inklusionsarbejdet i det hele taget.

Nogle inklusionspædagoger og ledere giver udtryk for en bekymring omkring, om det tætte samarbejde kan stille inklusionspædagogerne i en udfordrende position, som ikke er givtig i forhold til samarbejdet med lærerne. Nogle inklusionspædagoger oplever eksempelvis, at det kan være svært at balancere mellem på samme tid at opretholde tillid og fortrolighed til lærerne og ledelsen. Dette adskiller sig ikke i væsentlig grad for den balancegang, som andre ressourcpersoner på skolen skal mestre, men den udfolder sig måske mere radikalt for inklusionspædagogerne, i og med de repræsenterer en ny funktion og faggruppe på skolen. Nogle af skolelederne giver udtryk for, at de er opmærksomme på problematikken, men der findes samtidig enkelte eksempler på, hvorledes ledernes anvendelse og organisering af inklusionspædagogerne kan være medvirkende til at fastholde dem i denne position. Flere ledere bruger fx inklusionspædagogen som en slags ’kikkert’ ud i klasseværelserne, selvom inklusionspædagogen beskrives som en ’neutral observatør’. Problematikken synes dog ikke at afspejle sig i det beskrevne velfungerende samarbejde med lærerne.

### **5.3 Opsamling**

Ledelsens opbakning til den nye funktion, forståelsen af den enkelte inklusionspædagogs muligheder og kompetencer samt prioriteringen af inklusionsarbejdet generelt er af afgørende betydning for forankringen af inklusionspædagogerne på skolerne. Samarbejdet mellem ledelse og inklusionspædagog handler grundlæggende om:

- Gensidig tillid, lydhørhed og forventningsafstemning
- At ledelsen får indblik i områder af skolen, der ellers er svære at få adgang til
- At inklusionspædagogen støttes i sit arbejde, både hvad angår løsningen af konkrete opgaver, inklusionsarbejdet generelt og evt. modstand fra lærerne.

## 6 Hvordan bidrager inklusionspædagoger til inklusion?

Inklusion har været på den skolepolitiske dagorden i årevis, og det er en udfordring, som skolerne har arbejdet aktivt med før ansættelsen af inklusionspædagoger. Men ansættelsen af inklusionspædagoger medvirker til en styrkelse af indsatsen – både når det gælder det generelle skolemiljø, når det gælder perspektivet på det enkelte barn i vanskeligheder, når det gælder samarbejdet med forældrene og når det gælder sammenhængen i indsatsen.

### 6.1 Inklusion i praksis

På langt størstedelen af skolerne opleves inklusionspædagogens relationsfaglighed som et godt supplement til lærerens undervisningsfaglighed, når det gælder løsningen af den fælles opgave om at tilvejebringe det bedste udgangspunkt for børnenes læring og trivsel. Inklusionspædagogerne har – pga. deres faglighed såvel som de andre situationer, de oplever børnene i – et andet blik på den enkelte elev, gruppen eller klassen som sådan end lærerne har. Dermed kan de bidrage med et bredere blik på ressourcer og udviklingspotentialer. De har også mulighed for at gøre ting med eleverne, som sætter disse i nogle andre situationer og dermed også giver dem mulighed for at indtage nye roller. Endelig har, fordi de kommer med en anden faglighed og et andet perspektiv på udfordringerne for eleven, gruppen eller klassen, mulighed for at udfordre eller perspektivere den pædagogiske praksis og åbne mulighed for nye, fælles løsninger.

At andre øjne på en udfordring åbner op for nye muligheder, er ikke noget nyt på skolerne. Andre ressourcepersoner har spillet og spiller fortsat en tilsvarende rolle, som bl.a. gennem arbejdet i skolernes ressourcecentre er blevet styrket parallelt med, at der er ansat inklusionspædagoger. Men inklusionspædagogerne arbejder på en anden måde end de øvrige ressourcepersoner, inklusionsarbejdet er deres kerneopgave, og deres indsats er således også målrettet etableringen og sikringen af rammerne om det gode skole- og læringsmiljø. Det er tydeligt i interviewene med skoleledere og lærere, at dette kan mærkes på skolerne. Således oplever mange af skolelederne og lærerne blandt andet, at der er kommet en anden ro på skolen. Inklusionspædagogerne oplever selv, at eleverne nyder godt af, at der er en voksen, der har tid, når de oplever et behov – og de mener desuden at eleverne, kan mærke, at inklusionspædagogen repræsenterer et 'fagligt frirum' på skolen. Alt dette afspejler sig også i nogle af de ord, skoleledere og lærere bruger til at beskrive inklusionspædagogernes funktion. Eksempelvis: relationsudvikler, ro-skaber, inklusionsfacilitator og en tillidsvækkende person, der har tid.

Et af inklusionspædagogernes mest betydningsfulde bidrag til styrkelse af inklusionen og det gode skolemiljø er formodentlig deres mulighed for at træde ind, når der opstår et akut behov enten i en klasse, for en elev eller hos forældrene. Det betyder nemlig, at konflikter bliver nedtrappet hurtigt, samtidig med, at inklusionspædagogernes tid og kompetencer giver dem mulighed for at kigge bag om konflikten og undersøge, om der er dybere problemer, der skal arbejdes mere langsigtet med.

Flere af de interviewede skoleledere og inklusionspædagoger oplever også, at ansættelse af inklusionspædagoger har medvirket til at styrke forældresamarbejdet – især når det gælder børn i vanskeligheder. Ifølge de interviewede inklusionspædagoger har forældrene også flere steder givet udtryk for at kunne mærke en forandring. På spørgsmålet om, hvad forandringerne mere konkret består af, er såvel tid som andre perspektiver og tilgange til børnene igen centrale elementer. Samtidig kan et barn i vanskeligheder også opleve, at inklusionspædagogen på en anden måde end lærerne har mulighed for at være den gennemgående voksne, som gennem den tætte dialog med både eleven, forældrene og lærerne mfl. kan tage ansvaret for en sammenhæng i indsatserne og omkring barnet, som barnet dermed ikke længere selv har det samme ansvar for at skabe.

Sammenhæng er i det hele taget et nøgleord for inklusionspædagogernes bidrag på skolen generelt. De fleste inklusionspædagoger arbejder nemlig på tværs af hele skolen, hvilket betyder, at de både møder forskellige grupper af børn på kryds og tværs i dagligdagen og forskellige lærere. Det giver et godt helhedsorienteret blik, som mange andre på skolen ikke har mulighed for at få.

## **6.2 Udfordringer for inklusionspædagogernes arbejde med inklusion**

Forskellige faglige blikke på eleverne og den pædagogiske praksis kan bidrage til at udvide handlemulighederne omkring det enkelte barn, gruppen eller klassen. Inklusionspædagogernes fokus og udtrykte kerneopgave betyder også, at de kan arbejde meget målrettet med at fastholde og facilitere inklusionsindsatsen på skolen igennem såvel egentlige interventioner i forhold til enkelte og grupper af børn og igennem observationer af det, der foregår i klassen. Men det har også sine udfordringer, fordi det ikke opleves lige positivt af alle lærere, at andre ser og måske endda forholder sig kritisk til deres praksis. Ifølge inklusionspædagogerne er det heller ikke alle lærere, som er parate til at foretage de forandringer i deres praksis, som gør det muligt at inkludere flere eller alle de elever, der er i klassen.

For nogle inklusionspædagoger har vanskelighederne især bestået i en generel holdning på skolen, om at inklusion er et spareprojekt, hvor ansættelse af inklusionspædagoger blot er et af elementerne. Hertil kommer 'kampen om ressourcerne', som en skoleleder udtrykker det, hvor det af lærerne frygtes, at der skal bruges flere ressourcer på inklusion og (inklusions)pædagoger på bekostning af undervisning og lærere.

Mange af både skolelederne og inklusionspædagogerne oplever, at inklusionspædagoger og lærere ikke taler det samme sprog, når de taler om inklusion, barnets behov, muligheder, kompetencer mv. Dette er på den ene side et problem i den konkrete opgave, hvor der for at nå i mål med opgaven er behov for en fælles forståelse af, hvad opgaven og udfordringerne handler om. På den anden side ser inklusionspædagoger og ledere det også som en særlig udfordring og opgave, at inklusionspædagogerne skal fastholde deres særlige perspektiv på barnet og den pædagogiske praksis, hvis de mere overordnet skal kunne bidrage til at skabe de forandringer, der både i mere konkret forstand kan få det enkelte barn til at trives og udvikle sig bedre i klassefællesskabet og mere overordnet bevæge skolekulturen i en mere inkluderende retning.

### 6.3 Opsamling

Der er bred enighed om, at ansættelsen af inklusionspædagogerne styrker og kvalificerer inklusionsindsatsen. Inklusionspædagogernes bidrag handler især om at:

- De skaber ro i og med de er tilstedeværende som en ressource både lærere og elever kan rette (akut) henvendelse til
- De højner trivslen qua deres faglighed, der tilfører et andet blik end det traditionelle lærerblik – både på eleverne og på den pædagogiske praksis
- De faciliterer et forbedret samarbejde omkring eleverne, som også er synligt for eleverne
- De kan fungere som gennemgående voksne, der kan skabe sammenhæng i indsatsen for eleven

## 7 Forvaltningens støtte

Der har fra starten været opmærksomhed om, at inklusionspædagogerne repræsenterer en ny gruppe på skolerne med en ganske særlig opgave og organisering af arbejdet, der adskiller sig fra lærernes. Derfor er der også fra forvaltningens side blevet gjort en indsats for at støtte op:

- Der har været udarbejdet centralt ansættelsesopslag og aftale med LFS med mulighed for skolerne for at tone deres egne lokale opslag
- Der er blevet afholdt en fælles introduktionsdag under Sommeruniversitet
- Skolerne har kunnet tilmelde deres inklusionspædagog og AKT-vejleder den nye A-guide uddannelse – og aktuelt tilbydes en inklusionspædagog på hver skole et diplommodul i kollegial vejledning
- Der er blevet etableret netværk i alle områder, understøttet og faciliteret af den lokale inklusionskoordinator
- Der samles op på ansættelse og forankring af inklusionspædagogerne på skolerne i foråret 2013 i en tværgående evaluering/erfaringsopsamling (denne rapport).

### 7.1 Oplevelser af forvaltningens støtte

De fleste inklusionspædagoger og skoleledere er enige om, at områdeforvaltningens netværk har været til stor gavn og støtte for gruppen. Det at der har været afsat tid til at diskutere faglige udfordringer sammen med andre internt i faggruppen, og at inklusionspædagogerne har haft et (forberedelses-) rum til fordybelse og evaluering, har fungeret godt. Netværket har i samarbejde med inklusionskoordinatoren været med til at inklusionspædagogerne har genereret viden sammen, samlet inspiration samt givet et rum til at luften eventuelle frustrationer og tvivl. Det lader til, at inklusionskoordinatoren har en væsentlig rolle i koordinering og strukturering/opsamling af inklusionspædagogernes efterspørgsler, diskussioner og andet relevant (fagligt) indhold og sparring. I enkelte områder har netværket haft forskellige udfordringer i opstartsfasen, og i disse områder giver inklusionspædagogerne også udtryk for, at de har manglet det mødefora. Enkelte inklusionspædagoger oplever også at mangle deres ledes opbakning til at deltage i netværket.

Ikke alle inklusionspædagoger deltog i Sommeruniversitet, men de der gjorde udtrykker sig positivt om den temadag, der var arrangeret for inklusionspædagogerne. Især gav det en tryghed at møde andre, der var i den samme situation i forhold til at skulle starte i en ny og relativt udefinerbar stilling. Der blev ligeledes holdt et oplæg, der blandt andet highligtede, hvordan der var behov for den nye faggruppe på skolerne. Det skabte for mange en positiv gejst og engagement.

Oplevelserne af a-guide-uddannelsen er blandede. En del inklusionspædagoger giver udtryk for, at især muligheden for at deltage i uddannelsen sammen med skolens AKT-vejleder har haft et positivt udbytte, fordi det har betydet, at de fra begyndelsen havde en nær kollega, med hvem de også havde et fælles udgangspunkt for arbejdet. Nogle inklusionspædagoger havde en oplevelse af, at den viden, der blev formidlet, kunne have været mere relevant set i forhold til de opgaver, de havde



foran sig. Ikke alle inklusionspædagoger synes dog at have fået tilbuddet om at deltage i a-guide uddannelsen, og nogle skoler har også af forskellige årsager fravalgt eller valgt ikke at prioritere parløbet mellem AKT-vejleder og inklusionspædagog. Nogle inklusionspædagoger giver udtryk for at have manglet dette, mens det for andre forekommer mindre vigtigt.

## **7.2 Fremadrettet fokus**

Både skoleledere og inklusionspædagoger giver udtryk for, at der fortsat er behov for et særligt fokus på inklusionspædagogerne for at sikre forankringen af den stadig relativt nye funktion.

Inklusionspædagogerne er meget optagede af, at de fortsat kan mødes i netværk. Det er som nævnt ovenfor et mødeforum, de værdsætter højt. I nogle områder er der brug for mere struktur, fordi møderne har været for sporadiske og har handlet for meget om at lufte frustrationer og for lidt om at videndele. Nogle inklusionspædagoger har et ønske om, at forvaltningen angiver, at netværket skal prioriteres, sådan at det bliver noget lederne bakker op om og kan se behovet for, også de få steder hvor dette på nuværende tidspunkt ikke synes at være tilfældet. Nogle skoleledere efterspørger et lignende netværk for lederne med mulighed for erfaringsudveksling uden tilstedeværelsen af inklusionspædagogerne, hvor de kan mødes og diskutere fx inklusionspolitikken i lige netop deres område.

Der er et massivt ønske, både blandt ledere og inklusionspædagoger, om løbende videre- og efteruddannelse. Ønsket går dels på, at inklusionspædagogerne har viden om de problemstillinger, de møder i praksis, dels på en opkvalificering til den vejlederrolle, de i høj grad varetager. Nogle skoler har allerede givet deres inklusionspædagog et diplommodul i vejledning og supervision, og da det giver god mening for både skolen og inklusionspædagogen har forvaltningen valgt at tilbyde det til en inklusionspædagog på hver skole.

Selvom både ledere og inklusionspædagoger er blevet præsenteret for den funktionsbeskrivelse, forvaltningen har udarbejdet forud for ansættelserne, tyder meget på, at der er et stort behov for at denne genformidles eller revideres, så den passer til den lokale kontekst. Der er ligeledes behov for, at det bliver tydeligere for både inklusionspædagoger og skoleledere, hvordan inklusionspædagogernes forberedelses- og arbejdstid, ferie osv. kan se ud.

Slutteligt giver flere inklusionspædagoger og også mange ledere udtryk for, at inklusionspædagogerne har brug for at være 'bedre klædt på' i forhold til at vide, hvilke ressourcer og instanser de har mulighed for at trække på i løsningen af deres opgaver. Eksempelvis konsulenter i BUF, Familierådgivningen, skolesocialrådgiveren, SOF, etc.

## **7.3 Opsamling**

Der gives i det store hele udtryk for tilfredshed med forvaltningens støtte i ansættelsen og forankringen af inklusionspædagogerne på skolerne. Nogle ting kan forbedres, og andet kan der gøres mere af. Det, der understreges mest i alle områder er behov for fortsat netværk med deltagelse

af inklusionskoordinatoren, samt en opkvalificering i forhold til at vejlede kollegaer omkring pædagogiske praksis. Forvaltningen har fremadrettet fokus på:

- At der i områderne fortsat vil foregå en form for netværksunderstøttelse. Områderne vurderer selv, hvad behovet er, og hvordan det konkret skal organiseres
- At de inklusionspædagoger, der ønsker støtte til deres vejledningsindsats, får mulighed for i 2013/2014 at gennemføre et diplommodul i kollegial vejledning på UCC. Der igangsættes to hold.

## 8 Betydelige områdeforskelle

Som det flere steder i rapporten bliver tydeligt, har praksis omkring ansættelsen og forankring af inklusionspædagogerne varieret fra skole til skole. Ikke desto mindre har det været muligt at samle de mange individuelle oplevelser i nogle generelle oplevelser, for der findes også rigtig mange ligheder. Fokusgruppeinterviewene med inklusionspædagoger og skoleledere er udført områdevis, men rapporten er primært skrevet uden hensyntagen til dette. Det er dog ikke irrelevant kort at anlægge et analytisk områdeperspektiv, fordi det kan bidrage til en forståelse af nogle af de oplevelser, der er belyst i de tidligere afsnit.

### 8.1 Hvordan områderne adskiller sig

Allerede i foretagelsen af interviewene var det tydeligt, at der i nogle områder var en 'bedre stemning' end i andre. Tre områder (Amager, Valby/Vesterbro/Kgs. Enghave samt Indre by/Østerbro) afspejler det mest generelle billede – hvor enkelte inklusionspædagoger og ledere har en del dårlige erfaringer med noget, men hvor de positive oplevelser overskygger de mindre positive. De to sidste områder repræsenterer i højere grad hver sit yderpol. På den ene side Brønshøj/Vanløse, hvor det samlede billede er yderst positivt, bortset fra enkelte udfordringer, der har løst sig over tid. Og på den anden side Nørrebro/Bispebjerg, hvor der både blandt ledere og inklusionspædagoger synes at være overvægt af dårlige erfaringer.

I interviewet med inklusionspædagoger i område Nørrebro/Bispebjerg, tegner der sig et samlet billede af nogle udfordringer, der har fyldt meget i det forgangne skoleår. Det gælder blandt andet i forhold til modtagelsen, hvor der generelt savnes et tilrettelagt introduktionsforløb. Skolestarten var, italesættes af disse inklusionspædagoger, som en meget kaotisk tid med manglende mødeskema/-mødetider og ikke-definerede opgaver og/eller ansvarsområder, manglende introduktion til skolen og præsentation for lærerne. Samtidig giver skolelederne i dette område i høj grad udtryk for en skepsis overfor profilen. Flere har svært ved at se, hvordan inklusionspædagogens profil adskiller sig særligt fra andre medarbejdere på skolen, og herunder også, hvordan de bidrager til noget særligt. De oplever, at de har vanskeligt ved at udfylde den tid, inklusionspædagogerne har til rådighed, og at inklusionspædagogerne ofte ikke laver noget. Inklusionspædagogerne lader til at være bevidste om, at dette er ledelsens holdning. De har dog snarere selv indtryk af, at de laver en hel masse i perioder, men at de opgaver de får, ikke er de rigtige opgaver. De mener, at de laver alt for meget brandlukning, og at dette slet ikke bør være en del af deres opgavebeskrivelse.

### 8.2 Årsager

Der kan være mange forklaringer på, hvordan det kan være, at oplevelserne i særligt ét område adskiller sig så meget fra de andre. Selvom der også er forskellige mindre positive oplevelser på enkelte skoler i de andre områder, er der en særlig overvægt af dårlige oplevelser både blandt ledere og inklusionspædagoger i Nørrebro/Bispebjerg.

Både inklusionspædagoger og skoleledere i Nørrebro/Bispebjerg nævner en høj mobbeprocent og dårlig trivsel blandt eleverne, unge med et meget stort behov for at tale med en voksen og familier med posttraumatisk stress tilknyttet skolerne. Det er klart, at forholdene er med til at vanskeliggøre arbejdsforholdene og kræver noget særligt af både ledere, inklusionspædagoger og lærere.

Dog kan årsagen også ligge et andet sted. Forskellen fra Nørrebro/Bispebjerg til fx Brønshøj/Vanløse er nemlig ikke nødvendigvis (kun) elevgruppen. Områderne adskiller sig nemlig også forvaltningsmæssigt; netværket har ikke fungeret optimalt. Der er ansat både en ny skolekonsulent og en ny inklusionskoordinator. Det betyder, at inklusionspædagogerne har fået aflyst nogle netværksmøder, så de ikke kontinuerligt har kunnet videndele og dele frustrationer. Det kan måske være en af forklaringerne på, at lederne ikke har været forberedt godt nok på formålet med inklusionspædagogerne, og dermed har inklusionspædagogerne heller ikke kunnet få den ledelsesopbakning de havde brug for. I Brønshøj/Vanløse derimod har netop alle disse forhold været til stede – og det afspejler sig i at der på tværs af interviewene med inklusionspædagoger og ledere er, ikke bare en positiv stemning, men også helt klare fælles forståelser af og forventninger til funktionen.

### 9.1 Fælles funktionsbeskrivelse for inklusionspædagoger

Der ansættes fra skoleåret 2012-13 inklusionspædagoger på alle folkeskoler i København. Pædagogerne skal deltage i skolernes arbejde med at styrke inklusionen og vilkårene for læring og udvikling for alle skolens børn – med et særligt fokus på børn i vanskeligheder.

Inklusionspædagogerne er en ny ressource på skolerne. Med nye faglige perspektiver på børnene kan de understøtte lærerne i arbejdet med at tilvejebringe et godt og trygt undervisningsmiljø med ro til læring. Med et bredt fokus på hele skoledagen, sammenhængen imellem skole og hjem, fritid osv. kan de desuden styrke indsatsen for enkelte eller grupper af børns sociale udvikling og trivsel.

Inklusionspædagogerne skal, i samarbejde med lærerne, kunne anlægge et relations- og kontekstorienteret perspektiv på inklusionsudfordringerne, hvor der både sættes ind over for det enkelte barn i vanskeligheder og iværksættes en forandring af de omgivelser, hvor disse vanskeligheder opstår. Ligeledes skal inklusionspædagogerne både arbejde forebyggende og kunne håndtere de mange akutte situationer, som kan opstå i løbet af en skoledag.

#### *Organisering og konkrete opgaver*

Den enkelte inklusionspædagog er tilknyttet skolens ressourcecenter og kan løse opgaver på samtlige skolens klassetrin. Inklusionspædagogen skal generelt kunne varetage både social- og specialpædagogiske opgaver, fx:

- Opgaver relateret til børnenes trivsel på skolen, herunder omsorg og kontakt samt udvikling af børns muligheder for at deltage i legefællesskaber i frikvartererne, understøttelse af et struktureret og forudsigeligt læringsmiljø osv.
- Sparring med lærerne om og deltagelse i konkrete forløb, som retter sig mod stimulering og udvikling af fællesskab, sociale og personlige kompetencer hos eleverne
- Understøttelse af enkelte eller grupper af elever i at strukturere hverdagen. Social træning kan her udgøre et centralt element.
- Særligt samarbejde med enkelte eller grupper af forældre til børn i vanskeligheder

De konkrete opgaver tager, inden for denne overordnede ramme, udgangspunkt i den enkelte skoles behov. Den enkelte skole kan fx særligt prioritere:

- En helhedsorienteret indsats for klasser med flere børn i vanskeligheder eller med diagnoser, hvor inklusionspædagogens arbejde dels vedrører inklusionen af alle børn og styrkelse af børns undervisningsparathed, dels indeholder et særligt tæt samarbejde med forældre og fritidstilbud om konkrete børn

- Et arbejde med elever i skolens udskoling, som på forskellig vis kan være marginaliserede, i dårlig trivsel eller i risiko for ikke at kunne komme videre på en ungdomsuddannelse, herunder evt. et udvidet samarbejde med klubber, Ungdommens Uddannelsesvejledning mfl.
- En særlig indsats over for børn, som har det svært med at finde sig til rette i skolen eller har problemer i hjemmet

Uanset opgavernes art skal inklusionspædagogens opgaver løses i tæt samarbejde med de lærere, som er omkring de konkrete børn. På den baggrund vil inklusionspædagogen i praksis kunne have et tæt samarbejde med alle skolens lærere i kortere eller længere perioder. Som særlig ressourceperson på skolen er inklusionspædagogen tilknyttet skolens ressourcecenter og har som sådan også et særligt samarbejde med de øvrige personer i ressourcecenteret. Herudover vil inklusionspædagogen på forskellige måder indgå i tætte samarbejdsrelationer med eksterne ressourcepersoner, herunder ikke mindst de faglige støttefunktioner i områderne, hvor bl.a. inklusionskoordinatorerne er centrale samarbejdspartnere.

Følgende kompetencer er væsentlige for alle inklusionspædagoger:

- Kompetencer inden for det almenpædagogiske område
- Kompetencer inden for det specialpædagogiske område
- Kompetencer til at bringe specialpædagogikken i anvendelse i en almenpædagogisk sammenhæng
- Kompetencer til at arbejde tværfagligt og sætte sine kompetencer i spil i forhold til andre faggrupper
- Viden om og eventuelt erfaring med at arbejde inden for skoleområdet

*Organisatorisk forankring* Inklusionspædagogerne refererer til skolens ledelse og indgår i relevante samarbejdsfora på skolen. Herudover understøttes funktionen af netværk for inklusionspædagoger i de enkelte områder. Områdernes inklusionskoordinatorer vil i en opstartsfasen stå for faciliteringen af disse netværk.

*Lokal opgavebeskrivelse* Med udgangspunkt i denne fælles funktionsbeskrivelse udarbejdes der på den enkelte skole en konkret opgavebeskrivelse for inklusionspædagogen.

## **9.2 Spørgeguide til inklusionspædagoger**

### **Forventninger og praksis**

**1. Hvilke forventninger havde I til, hvad jeres job som inklusionspædagog skulle gå ud på, og er forventningerne blevet indfriet?**

- Hvordan/hvordan ikke?

### **Modtagelse på skolen**

**2. Hvordan har I oplevet jeres start på skolen?**

- Hvad fungerede godt, hvad fungerede mindre godt og var der evt. noget, der slet ikke fungerede?

- Var der fx tilrettelagt et introduktionsforløb, og hvem introducerede jer for lærere og teams?

- Ligner den modtagelse, I har fået på skolen den, de fleste medarbejdere ville få, eller er der noget særligt, der har gjort sig gældende for jer?

**3. Var der på skolen en klar opfattelse og/eller plan for, hvad I skulle lave?**

- Var der fx allerede defineret opgaver og/eller ansvarsområder?

- Hvis der var en klar opfattelse og/eller plan, hvordan passede den så med jeres egne ideer?

### **Opgaver og organisering af arbejdet**

**4. Beskriv de vigtigste opgaver, I arbejder med på skolen**

(alle opgaver skal ikke beskrives, det vigtige er, at få belyst bredde samt hvor meget forskellige typer af opgaver fylder)

- hvordan vil I beskrive balancen imellem det akutte og det mere forebyggende og langsigtede arbejde med læringsmiljøet?

- I hvilket omfang opererer I som del af et tværfagligt team i ressourcecenteret og i hvilket omfang alene?

**5. Hvordan opstår jeres opgaver, hvordan får I opgaverne, hvordan prioriteres de og hvordan afsluttes de?**

- Hvordan er kommunikationen omkring opgaverne med ressourcecenteret, med enkelte lærergrupper, med ledelsen eller andre?

**6. Hvis I med et (max to) ord skulle beskrive jeres rolle eller funktion på skolen, hvad ville I så sige?**

(eksempelvis vejleder, relationsmedarbejder, brandslukker, netværkskoordinator, undervisningsassistent, forandringsagent etc.)

### **Samarbejde**

**7. Hvordan oplever I jeres samarbejde med ledelsen?**

- Godt/skidt, har der været en udvikling? Hvornår er det godt, hvornår skidt?

**8. Hvordan oplever I jeres samarbejde med lærerne?**

- Godt/skidt, har der været en udvikling? Hvornår er det godt, hvornår skidt?

- Er der nogle grupper af lærere, I samarbejder mere med end andre? Er det lærerne og/eller jer, der bestemmer, om I samarbejder, eller er der også opgaver og samarbejde, som opstår, fordi ledelsen sætter det i gang?

- på hvilken måde fremmer eller hæmmer samarbejdet den samlede inklusionsindsats?

### **Udfordringer og forbedringspotentialer**

**9. Hvad ser I som de vigtigste udfordringer for jeres arbejde og funktion på skolen her og nu – og på længere sigt?**

### **Forvaltningens støtte**

**10. Hvordan har I oplevet den støtte I har fået fra forvaltningen (i forhold til introduktion, netværk mv.) – hvad kunne vi gøre bedre?**



### **9.3 Spørgeguide til ledere**

#### **Forventninger og praksis**

**1. Hvilke forventninger havde I til, hvad inklusionspædagogen ville kunne gøre på jeres skole, og i hvilket omfang oplever I, at disse forventninger er indfriet?**

#### **Modtagelse på skolen**

**2. Hvordan tog I imod inklusionspædagogen?**

- Havde I planlagt et introforløb, havde I udpeget en kontaktperson?
- Hvordan håndterede I, at der var tale om en anden faglighed end lærernes?
- Hvordan har I organiseret inklusionspædagogens forankring i ressourcecenteret, er han/hun tilknyttet et mindre team, konkrete medarbejdere eller andet?

**3. Havde I i ledelsen en klar opfattelse og/eller plan for, hvad inklusionspædagogen skulle lave?**

- Hvad gik de i givet fald ud på, og var de drøftet med lærerne eller repræsentanter for dem?

#### **Opgaver og organisering af arbejdet**

**4. Beskriv de vigtigste opgaver, inklusionspædagogen løser på skolen**

(alle opgaver skal ikke beskrives, det vigtige er at få belyst bredde samt hvor meget forskellige typer af opgaver fylder samt balancen imellem det akutte og det mere forebyggende og langsigtede arbejde med læringsmiljøet)

**5. Hvordan opstår inklusionspædagogens opgaver, hvordan prioriteres de og hvordan afsluttes de?**

**6. Er der nogle særlige historier (succes eller fiasko) I kunne tænke jer at fremhæve i forhold til inklusionspædagogens arbejde på skolen?**

**7. Hvis I med et (eller to) ord skulle beskrive inklusionspædagogens rolle eller funktion på skolen, hvad ville I så sige?**

(eksempelvis vejleder, relationsmedarbejder, brandslukker, netværkskoordinator, undervisningsassistent, forandringsagent etc.)

#### **Samarbejde**

**8. Hvordan vurderer I samarbejdet imellem inklusionspædagogen og lærerne?**

- godt/skidt, har der været en udvikling? Hvornår er det godt, hvornår skidt?
- på hvilken måde fremmer eller hæmmer dette den samlede inklusionsindsats?

**9. Hvad gør I som ledelse for at understøtte samarbejdet imellem inklusionspædagog og lærere?**

**Potentialer og udfordringer**

**10. Hvad ser I de vigtigste potentialer i denne nye arbejdsfunktion på skolen?**

**11. Hvor er de vigtigste udfordringer – nu og på længere sigt?**

**Forvaltningens støtte**

**12. Hvordan vurderer I forvaltningens støtte i forhold til ansættelse og forankring af inklusionspædagogerne – hvad kunne vi have gjort bedre?**